



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

**ANÁLISE SOBRE O USO DOS CONTOS DE FADAS NA ZONA RIBEIRINHA
NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA**

**DIANA TELES MAUÉS
LEIDIANE MARA MORAES RIBEIRO**

ABAETETUBA / PA

2018

DIANA TELES MAUÉS
LEIDIANE MARA MORAES RIBEIRO

**ANÁLISE SOBRE O USO DOS CONTOS DE FADAS NA ZONA RIBEIRINHA
NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Letras, como requisito para obtenção de grau de Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa.

Orientador: Professora Regina Barbosa da Costa

ABAETETUBA / PA

2018

DIANA TELES MAUÉS
LEIDIANE MARA MORAES RIBEIRO

**ANÁLISE SOBRE O USO DOS CONTOS DE FADAS NA ZONA RIBEIRINHA
NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em
Letras, como requisito para obtenção de grau de
Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa.

Data de apresentação: 26 / 05 / 2018

Banca Examinadora:

_____ - Orientador

Regina Barbosa da Costa
Titulação: Mestra
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA).

Edvaldo Santos Pereira
Titulação: Mestre
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA).

Suellem Monteiro Batista
Titulação: Mestra
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA).

Conceito: _____

ABAETETUBA / PA

2018

DEDICATÓRIA
DIANA TELES MAUÉS

A Deus que é Dono e Criador da vida. Aos meus filhos e esposo, por toda a compreensão, amor e dedicação pelos muitos momentos que precisei estar ausente. Aos meus pais, que me ensinaram o verdadeiro sentido da vida iniciando-me ao maravilhoso mundo da leitura.

DEDICATÓRIA

LEIDIANE MARA MORAES RIBEIRO

Aos meus queridos pais Rosinaldo e Consola; aos meus filhos Priscilla, Samantha e Jayme; ao meu esposo Dinailson por me apoiar durante este percurso, e aos meus irmãos pelo incentivo e colaboração.

AGRADECIMENTO

DIANA TELES MAUÉS

A Deus pela bênção concedida e a vitória alcançada;

Aos meus pais adoráveis Manoel Negrão Maués e Maria de Lurdes Rodrigues Teles;

Ao meu companheiro, pela compreensão ainda que receosa pelos muitos momentos em que estive ausente;

Aos meus queridos e amados filhos, Callel Déryk e Kaven Douglas simplesmente por existirem, isso já basta para que eu me sinta completamente feliz e realizada;

Em especial aos meus irmãos Roseana, Edson, Rosilene, Rosemere e Rosana pelo apoio e carinho dedicados a mim nesta jornada;

As minhas mais que especiais primas/irmãs Chistianne e Thatyanny, que muito ajudaram-me nesta caminhada apoiando-me nos muitos momentos em que precisei.

Aos meus queridos sogros Pedro e Antônia (in memória) que muito incentivou-me para dar continuidade em meus estudos;

A minha querida orientadora, Regina Barbosa da Costa pela dedicação e suporte para que eu pudesse buscar e obter novos conhecimentos;

As minhas cunhadas, em especial Judite Santos, a qual tenho muito prazer em conviver e que muito me auxiliou com a sua singular inteligência em vários momentos do curso;

As minhas queridas colegas de equipe de trabalho (Maria Tatiane e Josileny) que juntas socializamos conhecimentos adquiridos no decorrer da jornada acadêmica, em especial a minha companheira de TCC, Leidiane Moraes Ribeiro;

Enfim, aos demais familiares e amigos, que de alguma forma contribuíram para a construção de quem sou hoje;

A todos os professores do Curso de Letras (Português), por terem participado de meu processo de aprendizagem e terem aumentado de forma substancial meu conhecimento, não somente em Língua e Literatura, como em outras áreas; À Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo ingresso e conclusão deste curso.

AGRADECIMENTO

LEIDIANE MARA MORAES RIBEIRO

A presente jornada aproxima-se do fim e chega o momento da reflexão, de olhar para trás e agradecer a todos que compartilharam comigo essa travessia e a tornaram menos árdua, recheada de aprendizagem e de desafios.

A certeza de que não caminhei sozinha e de que só cheguei onde estou porque pude contar com a generosidade, a acolhida, o acompanhamento e o amor daqueles que trilharam este percurso comigo, conduz-me, com o coração transbordando de gratidão, a expressar a todos os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus, o Grande Arquiteto do Universo, que me revela, a cada dia, o que é Solidariedade, Compaixão e Amor, enchendo meu coração de indignação e de esperança e me dando forças para lutar sempre por uma educação de qualidade para todos.

Agradeço a minha mãe Maria da Conceição Maués Moraes e professora das séries iniciais, pois nada disso seria possível sem a sua força e encorajamento. Porque entrar na faculdade era um sonho que em muitos momentos parecia impossível, porém Deus com sua infinita sabedoria o colocou em minha vida de forma maravilhosa. Ela que me incentivou e me mostrou que sonhos são possíveis, que basta acreditar, querer e estudar, por isso meu imenso agradecimento a esse ser tão especial em minha vida.

O meu muito obrigada ao meu esposo Dinailson que, nesta vida, tem me oferecido muito mais do que um sobrenome: partilha de vida, de desafios e esperanças. Seu apoio cuidadoso, amoroso e incondicional foi imprescindível. Espero retribuí-lo cotidianamente.

Aos meus filhos Priscilla, Samantha e Jayme que me ensinam dia a dia o que é a maternidade e a importância de saber dividir o tempo e a atenção com os que amamos, e por compreenderem minha ausência e aceitarem os momentos em que passava na Universidade e não lhes dava atenção.

Ao meu pai Rosinaldo que me ensinou o valor do ser humano, obrigada pelo incentivo e apoio.

À minha orientadora e grande amiga, prof.^a Regina Costa que desde o início tem acolhido minhas indagações, respeitado o ritmo dos meus passos e me desafiado, permitindo que caminhasse de forma autônoma e segura. Obrigada por ter confiado em mim e ter possibilitado a realização desta conquista.

Aos meus irmãos Josiane, Jocinaldo, Ruinaldo, Leiliane, e Guido Romero por me incentivarem a concluir meu curso. Em especial a minha irmã Jacomina que muitas vezes ficava com os meus filhos para que eu pudesse ir estudar.

Aos colegas com os quais convivi durante o curso, pela generosidade e contribuição em minhas buscas na construção do conhecimento. De modo especial a Josileny, Diana e Maria Tatiane amigas queridas e inesquecíveis.

A minha colega e parceira de TCC Diana Teles, que com muita dedicação sempre se esforçou para que concluíssemos nosso trabalho. Todo carinho e respeito por ela.

Aos meus ex-professores do SOME que sempre nos incentivaram a estudar: Iorque Garcia, Cláudia Miranda, Josué, Milton e Maria das Neves um grande carinho e apreço por eles.

A Universidade Federal e aos professores pelo compromisso e responsabilidade com a educação, jamais me esquecerei das nossas aulas.

A minha comunidade e aos meus catequizandos por compreenderem a minha ausência nos períodos em que estava estudando.

...Toda identidade humana é construída e histórica.

ANÁLISE SOBRE O USO DOS CONTOS DE FADAS NA ZONA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

RESUMO

Autores como Cosson (2016); Kleiman (2003), Brandão (1997), Foucambert (1997) dentre outros, realizam discussões que enfatizam a importância da leitura do texto literário para o processo de desenvolvimento do letramento literário, pois essas possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas. Cosson (2016) destaca que mediante a leitura dos textos literários, é possível adotar um comportamento e uma linguagem adquirindo o gosto pela leitura sem perder-se a “beleza” dos textos. Nesta linha de pensamento, a leitura do texto literário pode ser uma prática voltada para a reflexão sociocultural, por meio das experiências. Desta forma, sabe-se que a leitura dos textos literários é importante para o desenvolvimento do letramento, no entanto, muitas vezes, há apenas a afirmação dessa importância sem que fique claro como e em que condições esses textos exercem esse papel formativo. Ou seja, é preciso avançar nesses estudos visando responder as seguintes perguntas: como e porque os contos de fadas e/ou os textos literários promovem o letramento literário? O que há nesses textos que os tornam tão importante para o processo de letramento literário? Assim, por meio deste estudo, objetiva-se analisar como o uso dos Contos de Fadas dos Irmãos Grimm promove o letramento literário, refletindo acerca das funções sociocognitivas linguísticas interacionistas no desenvolvimento humano. O presente estudo é de cunho teórico, fundamentando-se na produção teórica de autores como Silva, Lajolo, documentos legais como os PCN'S, dentre outros representantes da temática. Os resultados dessa pesquisa apontam que o uso dos Contos de Fadas e a leitura do texto literário exercem papel sociocognitivo fundamental ao desenvolvimento do leitor literário, pois por meio destes é possível exercitar, principalmente, a imaginação a sentimentos como senso de solidariedade, amor ao próximo, além de uma reflexão crítica acerca de situações do cotidiano. Também, ao utilizar esses recursos como ferramenta para o letramento, permite-se ampliar o conhecimento sobre o mundo. Do ponto de vista pedagógico, é essencial o papel do professor nesse processo, na medida em que ele pode criar situações com várias possibilidades de releitura dos diferentes temas dos Contos de Fadas, para que o sujeito possa ver para além daquilo que lhe é oferecido pelo seu cotidiano, expandindo, assim, o seu conhecimento sobre o mundo.

Palavras-chaves: Contos de fadas. Letramento literário. Texto literário. Literatura.

THE USE OF THE FAIRY TALES IN THE PESTICIDE OF THE LITERARY TEXT STUDY: AN ANALYSIS IN THE RIBEIRINHA ZONE IN THE MUNICIPALITY OF ABAETETUBA

ABSTRACT

Authors such as Cosson (2016); Kleiman (2003); Brandão (1997); Foucambert (1997), among others, hold discussions that emphasize the importance of reading the literary text to the process of literary literacy development, since these enable the subjects to develop socio-cognitive skills. Cosson (2016) points out that by reading the literary texts it is possible to adopt a behavior and a language acquiring the taste for reading without losing the "bonitoza" of the texts. In this line of thinking, the reading of the literary text can be a practice focused on sociocultural reflection, through experiences. In this way, it is known that the reading of literary texts is important for the development of literacy, however, often, there is only the affirmation of this importance without it being clear how and under what conditions these texts exert this formative role. That is, it is necessary to advance in these studies in order to answer the following questions: how and why do fairy tales and / or literary texts promote literary literacy? What are these texts that make them so important to the process of literary literacy? Thus, through this study, we aim to analyze how the use of Fairy Tales of the Grimm brothers promotes literary literacy, reflecting on the interactionist linguistic sociocognitive functions in human development. The present study is theoretical, based on the theoretical production of authors such as Silva, Lajolo, legal documents such as NCPs, among others, representative of this thematic approach. The results of this research point out that the use of Fairy Tales and the reading of the literary text play fundamental sociocognitive roles to the development of the literary reader, because through these is possible to exercise mainly the imagination, feelings as a sense of solidarity, and a critical reflection on everyday situations. Also, by using these resources as a tool for literacy, you can broaden your knowledge about the world. From the pedagogical point of view, the role of the teacher in this process is essential, since he can create situations with several possibilities of re-reading the different themes of Fairy Tales, so that the subject can read beyond what is offered by his daily life, thus expanding his knowledge of the world.

Keywords: Fairy Tales. Literary literacy. Literary text. Literature.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ABORDAGENS SOBRE LEITURA	18
2.1 A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	22
3. O ENSINO DA LITERATURA NO BRASIL	28
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DOS PCN'S NA FORMAÇÃO DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO.....	32
4. OS IRMÃOS GRIMM: VIDA E OBRA	37
4.1. OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM: UM ESTUDO DO TEXTO DA LEITURA.....	40
4.2. JOÃO ESPERTO E ELZA SABIDA: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	41
5. O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ZONA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA: UM ESTUDO DA CATALOGAÇÃO DE DADOS	44
CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS	50

1. INTRODUÇÃO

O ato de ler envolve uma infinidade de nuances, tanto que a emissão de um conceito não se restringe à consulta do significado em um dicionário, pois o *ler* envolve várias situações, dentre elas, as práticas e as experiências do leitor, além das questões de ordem semântica, cultural, filosófica e, inclusive, fonética.

Dessa forma, o conceito de leitura é polissêmico, ou seja, possui vários sentidos. Dentre eles, o mais comum é a associação a um processo de decodificação de textos, frases, palavras, sons ou sequências de sons, isto é, a decodificação dos signos linguísticos. Em um sentido mais amplo, significa “a atribuição de sentidos”.

Mas, ler não é uma atividade simples como muitos pensam. Ler não é somente reconhecer e valorizar letras, sílabas e palavras de um texto. Pelo contrário, é muito mais do que isso. É ver, decodificar, inferir, predizer, levantar hipóteses e confirmá-las ou negá-las, manipular pistas linguísticas, deduzir.

Kleiman (2003) indica que o ato de ler ultrapassa a mera decodificação, a extração de informações do material escrito em si. Para ela, escrever é externar, materializar os pensamentos, cujos sentidos serão produzidos pelos interlocutores. Ler é a atividade de construção da significação, ou seja, o leitor atribui sentido à materialidade produzida, ativando seus conhecimentos prévios, testando-os para a confirmação, operando com pistas e construindo hipóteses segundo experiências anteriores de leitura. Ler é, portanto, um processo contínuo que se confunde com o próprio fato de estar no mundo, biológica e socialmente falando.

Leitura, portanto, é uma atividade bastante complexa, porque nela são envolvidos, de forma interativa, vários tipos de conhecimentos e de habilidades. Ela exige muito trabalho intelectual do leitor, que para compreender e interpretar, passa a ter papel ativo na atividade, interagindo com o seu interlocutor (escritor), constantemente, na tentativa de (re)construir o sentido do texto.

No entanto, ler nem sempre está ligado aos domínios do código linguístico, tanto que é possível dar sentido a textos escritos e orais, ou seja, ler qualquer manifestação da linguagem, presente nos mais diversos contextos (poesia, obras artísticas, animais, jornais, expressão corporal e gestual, pichações, latinhas de refrigerante, situações do cotidiano, ambientes, pessoas), desde que eles façam

algum sentido para o leitor. Assim, o ato de ler vai além da decifração dos sinais e deixa de ser um gesto puramente mecânico, se o texto for interessante e se vincular às experiências do leitor.

A leitura é muito importante na vida das pessoas, porque é sinônimo de companheirismo, entretenimento, diversão, conquista de autonomia, fonte de prazer e de conhecimento, acesso às informações necessárias para ações do cotidiano, enfim, o portal do mundo letrado. Quem lê bastante, enriquece seu vocabulário, compreende melhor a normatividade da língua portuguesa, obtém a matéria-prima para uma escrita melhor, modifica comportamentos e a visão de mundo, adquire conhecimentos.

Aprender a ler o mundo, nas palavras de Paulo Freire (1999), adquirir a “inteligência do mundo”, significa conhecer e pensar sobre valores e ideias desse mundo, desenvolver posicionamentos próprios e críticos. O mundo social é, permanentemente, leitor e leitura dos seus indivíduos. Assim, aprender a ler o mundo é pensar a realidade, apropriar-se dos valores culturais, adquirir conhecimentos técnicos e científicos que possibilitem o ingresso no mercado de trabalho de forma vantajosa.

Assim, este estudo justifica-se diante da perspectiva do letramento literário com o estudo dos textos literários, o uso dos contos de fadas dos irmãos Grimm: João Esperto e Elza sabida, objetos de estudo deste trabalho. Acreditamos que o estudo da leitura dos Contos de fadas, tornam-se de grande importância para a formação de leitores, pois o letramento literário compõe uma das especificidades do letramento artístico (que envolve também o letramento musical, o teatral, o cinematográfico, dentre outros), não se pode fugir da discussão teórica sobre o que, nesta pesquisa, está sendo considerado literário, sobre o campo discursivo da literatura.

Tem-se o entendimento de que o uso dos contos de fadas constitui-se em uma importante ferramenta para se compreender a formação e influência no letramento literário. Como objetivo, pretendemos analisar de que forma o estudo do texto literário influencia na formação de leitores, assim como identificar as contribuições dos principais documentos legais para a formação de leitores; compreender como acontece o estudo do texto literário na zona ribeirinha do município de Abaetetuba/Pa; investigar o uso dos contos de fadas para o letramento literário na zona ribeirinha para a formação de leitores.

Parte-se da hipótese de pesquisa de que o uso dos contos de fadas na perspectiva do letramento literário torna-se uma objeção à formação de leitores, uma vez que, a falta de preparo dos professores de literatura torna-se uma objeção a formação de leitores literários.

Desta forma, para abordar esta temática, apresenta-se como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica, a qual possibilita um amplo alcance de informações e permite a utilização de dados na construção do texto; a pesquisa quantitativa, por meio da qual utilizaremos a análise de dados coletados em estudo de caso, e, também, utilizaremos a pesquisa de cunho qualitativo, com método indutivo que vai do micro para o macro e observação participante natural, por meio da qual discutiremos os principais periódicos e autores que discorrem sobre o assunto em estudo.

Assim, esta pesquisa divide-se em quatro seções subdivididas em subseções nas quais discorreremos a respeito dos temas e subtemas tratados aqui. Nesta conjectura, a primeira seção apresenta uma abordagem sobre o ato de ler e a concepção do letramento literário como uma prática não apenas pela prática, mas como um recurso que visa ao desenvolvimento humano.

Na segunda seção, discutimos o ensino da Literatura no Brasil e as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a formação de leitores, tendo como principal ancoramento teórico os documentos legais que instituem o ensino da Literatura no Currículo e nas teorias de autores como Perrone-Moisés, Coelho e outros.

Na terceira seção, faz-se referências à vida e à obra dos irmãos Grimm, desde os primeiros passos ao universo literário bem como aos autores que os inspiraram a seguir os ócios de autores de Contos.

Na quarta seção, fazemos uma análise baseada nos dados catalogadas da prova Sispae, de modo a analisar o letramento literário dos alunos que realizam o teste que mede o conhecimento linguístico dos mesmos.

Por fim, na conclusão, buscamos a ressignificação dos Contos de Fadas para a formação de leitores literários. Sob à luz da teoria/prática, com a finalidade de promover a aquisição da competência comunicativa dos sujeitos nas diversas situações sócio/interativas e esferas sociais que vêm se consolidando e abrangendo uma demanda maior de que os estudos do texto literário ampliem-se e perpassem

pelos seguimentos do desenvolvimento do ser humano – social – cognitivo – histórico - cultural.

2. ABORDAGENS SOBRE LEITURA

O processo de leitura é uma prática que visa o desenvolvimento do indivíduo, seu raciocínio, senso crítico e capacidade de interpretação. O ato de ler está associado à difusão da escrita desde o surgimento desta, seja na forma de símbolos e/ou gravuras ou a decodificação linguística.

Segundo Zilberman e Silva (2004), ler significa a introdução do sujeito ao universo de sinais conhecidos e a constatação do domínio exercido sobre o mesmo. O ato de ler exige tornar os signos da escrita inteligíveis à criança. Daí a importância de profissionais especializados de modo que este aprendizado aconteça de maneira prazerosa e significativa para o aluno.

Muito embora a atuação familiar seja fundamental para este processo, é na escola, na figura do professor, que as maiores expectativas se convergem.

Aos educadores, de acordo com Aguiar (1982), cabe-lhes iniciar a criança ao mundo letrado e incentivá-la ao prazer de ler, visando ao desenvolvimento do hábito de leitura. É a figura do professor que vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos em que possam se movimentar, segundo suas preferências e interesses.

De acordo com Paulo Freire (1999), a escola e o professor têm uma grande responsabilidade no que refere-se à compreensão e à dimensão do ato de aprender e apreender a aprendizagem dos educandos, como um processo na construção dos saberes.

Ainda segundo este autor, tal intervenção deve acontecer no ato consciente do processo de ensino e de aprendizagem, momento em que o educador crítico questiona os alunos para que eles percebam a dimensão das coerções sociais que estabelecem as assimetrias entre os sujeitos que detêm ou não o saber. Assim, os alunos assumem uma postura crítica quando entendem como e o que constitui uma consciência do mundo, uma vez que a leitura é a consequência do ler codificado, isso porque a consciência do mundo se constitui na relação com o meio.

De acordo como Foucambert (1997), o ato de ler, em qualquer circunstância, é o meio de interrogar a escrita, conhecer as inferências do sujeito acerca dos saberes e/ou conhecimentos de mundo do mesmo e, assim, compreender a leitura além dos livros. O *ler* não se restringe à decodificação dos códigos ou à transmissão de uma mensagem, mas uma construção induzida.

Para Brandão (1997), o ato de ler é algo extenso e complexo, que envolve a compreensão. Para que o processo de leitura aconteça, é necessário uma interação entre o leitor, o autor e o texto. Ou seja, este processo não se dá isoladamente, faz-se necessário que o leitor interaja de maneira harmoniosa com o texto, utilizando-se do imaginário como uma estratégia para promover a leitura da interação texto-leitor e da produção de sentidos.

Já Silva (2003), afirma que o ato de ler faz uma referência à leitura como sendo um elemento fundamental para adquirir o saber. Portanto, é um componente da educação como um processo, e aponta para a necessidade de construção do conhecimento, o qual está intrinsecamente associado ao processo de aprendizado.

A leitura promove a interação entre os sujeitos e o meio ao qual estão inseridos, assim como a compreensão de mundo, formando-os com senso crítico, capazes de correlacionar os fatos sociais. A esse respeito, Freire (1993) enfatiza que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra que implica na continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 1993, p: 20). Isto é, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 1993: 20).

Bamberger (2000) identifica a leitura como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. Ou seja, um modelo de aprendizagem. Segundo o autor, este é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade.

Sobre isso, Cagliari (1995) afirma que a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização, de reflexão, um processo de descoberta. É a extensão da escola na vida das pessoas. Assim, compreendemos que o processo de leitura, é um meio pelo qual o indivíduo não apenas decodifica os códigos, mas também forma sua própria identidade e leitura da realidade, de modo que possa agir de maneira crítica e consciente.

Assim, compreendemos a leitura como uma prática de suma importância para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação. É neste sentido, que se faz necessário o conhecimento de mundo além da visão humana, ler nas entrelinhas dos textos.

Foucabert (1994) nos chama a atenção sobre a tarefa de que incentivar o hábito da leitura não se limita unicamente às instituições educacionais. A esse respeito, afirma que:

A leitura não é tarefa apenas da escola. É por isso também que a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação. (FOUCABERT, 1994, p.11).

O ler é um processo que requer a participação da família e de toda a comunidade escolar como um todo, visando a formação dos sujeitos. De a preparar os alunos para a construção do conhecimento por meio da leitura dos textos literários.

Já Rosing (1996) afirma que:

A formação dos leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas é compromisso de todos os educadores que formam leitores, caracterizando, assim, uma dinâmica multidisciplinar sustentada, necessariamente, por princípios consistentes (RÖSING, 1996, p. 22).

O ato de ler é um processo que envolve todos os profissionais da educação e vai muito além do âmbito escolar e perpassa pelo ambiente familiar, uma vez que esta ação é a compreensão de mundo que abrange as características do homem, bem como a sua interação com o âmbito social.

Leffa (1996) nos chama a atenção para uma leitura, segundo ele, “triangular”, na qual afirma que:

Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca (LEFFA, 1996, p. 10).

O autor afirma ainda que, sem este processo de triangulação, o ato de ler torna-se impossível, isto é, faz-se necessário fazer esta leitura além dos conceitos e códigos linguísticos, uma vez que o ato de educar configura-se como um processo de formar sujeitos críticos para a vida. Assim, ler através dos espelhos da realidade permite ao indivíduo que tenha uma interpretação ampla do objeto de leitura, isto é, interpretações alternativas do que se vê e ler.

A esse respeito, Leffa (1996) ratifica que:

(...) Às vezes, no entanto, a triangulação não é possível. Quando o leitor diz "li mas não entendi", ele ficou apenas no primeiro elemento da realidade; olhou mas não viu. Houve tentativa de leitura mas não houve leitura (LEFFA, 1996, p. 11).

Assim, a leitura vai além dos textos escritos em que o leitor assume um papel atuante o qual influencia e dá sentido ao que se lê, constituindo um instrumento dinâmico na interação do leitor com o objeto de leitura, facilitando e trazendo novos elementos ao processo interpretativo da realidade.

Por meio da leitura, o sujeito constrói e adquire conhecimentos, e é através do *ler* que o homem se transforma, refletindo e interessando-se pelos acontecimentos e posicionando-se de maneira crítica, a questionar, argumentar e contra argumentar fatos de maneira contundente. De acordo com Foucambert (1997), ninguém, quer seja criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por um processo voluntário, através do contato com a leitura e a maneira de se aprender.

Para Lajolo e Zilberman (1982):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1982, p. 59)

O ato de ler configura-se como um diálogo entre o leitor e o objeto lido, seja escrito, sonoro, um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta.

A esse respeito, os PCN's (1997) asseguram que extrair informação da escrita não é apenas decodificar letra por letra, palavra por palavra, mas leitura fluente só se dá quando o leitor se utiliza de estratégias como: selecionar, antecipar, inferir e verificar. "É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc." (Brasil, 1997, p. 53-54).

Compreendemos, aqui, que as estratégias do ato de ler são mecanismos que cada leitor individualmente desenvolve, ao longo de sua vida, para conseguir uma informação através da leitura, para compreendê-la e a partir dela construir o conhecimento.

Assim, a leitura pode ser entendida como a seleção de informações que o leitor aplica, quando neste processo escolhe o que é relevante para si e descarta o que é irrelevante, ou seja, a antecipação é aplicada pelo leitor a cada vez que ele é capaz de prever o que está por vir, a leitura “além das palavras”.

De acordo com Cosson (2016):

Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2016, p. 40).

Desta forma, ocorre a inferência da leitura quando o leitor compreende o que não está explícito no texto, isto é, o que está “nas entrelinhas” do texto. A verificação dá-se quando o leitor avalia se o uso das estratégias anteriores estão contribuindo ou não para alcançar o seu objetivo, se as hipóteses levantadas a partir das inferências e previsões feitas podem ser confirmadas.

Deste modo, o ato de ler é também selecionar entre vários textos sociais o que lhe interessa, que possa efetivamente ser algo que venha ao encontro de uma necessidade sua.

2.1 A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário consiste em uma dinâmica mais ampla do ato de ler, isto é, integra os usos sociais da escrita designando, assim, a construção do conhecimento e o sentido às atividades do letrar. Este letramento tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Ou seja, o letramento literário apresenta uma particularidade devido à literatura estabelecer uma especificidade em relação à linguagem. De acordo com Cosson (2006), esse letrar é “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Sendo assim, o letramento a partir de textos literários proporciona uma holística diferenciada no universo da escrita, uma vez que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Entendemos que esta definição é importante para compreender o letramento literário, não é apenas como a compreensão da ação de ler textos literários como se fosse uma receita, faz-se necessário, no entanto, que o leitor

adentre no universo literário e que tal leitura vá além do que as palavras podem dizer, transcendendo os limites do tempo e espaço.

Desse modo, as discussões acerca do letramento literário nos faz entender a interação dos leitores com o objeto de leitura considerando a legitimidade dos julgamentos referentes ao universo literário.

De acordo com Soares (2004):

(...) a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (SOARES, 2004: p. 31-32).

Entendemos, ainda, a leitura dos gêneros literários como uma habilidade inerente à formação de leitores e como um instrumento de democratização social. Segundo Petit (2008), o *ler* não deve ser visto de maneira unilateral, “como se fossem um só homem, ao redor de um chefe ou de uma bandeira”, pois, este processo é um viés, o qual não pertence apenas a um pequeno círculo, e convida assim a outras formas de vínculo social, de compartilhar e de socializar.

Sobre isso a autora ratifica que:

(...) não se trata de partir em uma cruzada para difundir a leitura, o que seria, aliás, a melhor forma de afugentar todo mundo. Mas também não se ganha nada se não se distingue a eficácia específica de cada um desses gestos que os sociólogos e estatísticos agrupam em um mesmo pacote chamado “práticas culturais” ou “práticas de lazer”. Pode ser excitante todo mundo junto gritar em um estádio para continuar o fim de uma canção ou a trajetória de uma bola de futebol, mas trata-se de um registro muito diferente da intimidade um pouco transgressora propiciada pela leitura. E, mais ainda, a leitura de ficção, em que por meio do devaneio subjetivo de um escritor, as palavras tocam os leitores um a um e permitem que expressem o que há de mais secreto neles (PETIT, 2008, p. 93).

Para Zappone (2007), “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007: p. 07). E é dentro desta perspectiva que salientamos a conceituação de letramento como a mobilidade em relação à construção do conhecimento.

Nestes parâmetros, o letramento literário consiste em práticas que envolvam ou pressuponham a escrita literária, no qual a funcionalidade dos objetivos traçados pelos próprios alunos, a partir da Literatura possibilite ao mesmo a (re) leitura dos textos literários por meio de outro viés de entendimento.

De acordo com Cosson (2007), o letramento literário requer estratégia e metodologias que visem à função humanizadora da literatura. Assim, este processo precisa acompanhar, por um lado, as três etapas básicas do processo de leitura - antecipação, decifração do código e interpretação - e, por outro, o saber literário associado à função humanística da Literatura. Ainda de acordo com o autor, a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem:

1) A aprendizagem da Literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto.

2) A aprendizagem sobre a Literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares.

3) A aprendizagem por meio da Literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários.

Dentro deste pressuposto, as metodologias do letramento literário são de fundamental importância para a formação do leitor literário. Ainda assim, faz-se necessário que se crie oportunidades de leitura e/ou aprendizado prazeroso aos sujeitos, de modo que a leitura literária não se torne um enfado aos mesmos.

Para Cosson (2007): “O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2007: p. 26). A este sofisma, está a condição de como ensinam-nos a ler na escola, o que significa para muitos que o *ler* é apenas um ato solitário, a decodificação dos códigos linguísticos.

O autor nos diz, ainda, que leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. E não pode haver negação de outras formas de leitura – a oral, por exemplo – que tende a ser um ato transitivo. Então, o ato físico

de ler pode até ser solitário, mas o significado nunca deixa de ser solidário, uma vez que implica interação e diálogo.

Assim, o letramento literário é o uso da prática social da leitura e da escrita nos mais variados contextos sociais, tendo a sua especificidade voltada para o campo da Literatura dentro do âmbito educacional.

Dentro deste pressuposto, para a prática de leitura literária com viés para o aprendizado do letrar faz-se necessário o desenvolvimento de métodos diários no cotidiano escolar, de maneira a possibilitar, a partir dela, a transformação do indivíduo no meio escolar e social.

De acordo com Sousa (1999), o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele é uma ação no processo de educação que apenas a prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Assim, este processo não pode acontecer de maneira fragmentada, é necessário que o leitor tenha acesso a acervos de obras literárias completas, não apenas os que limitam o livro didático.

O letramento literário precisa e deve ser praticado na sala de aula para propiciar ao educando a possibilidade de ampliação dos seus horizontes e, principalmente, para que ele possa se tornar um leitor autônomo, com capacidade de ler e interpretar quaisquer textos literários e não-literários.

Cosson (2007) afirma que:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2007, p. 23).

O letramento não consiste em uma prática unicamente para aprender-se a ler ou alfabetizar, e sim em uma ação que leve o aluno além da decodificação linguística, o formando para uma leitura de mundo, do meio social ao qual está inserido, lendo e relendo de maneira humanizada.

E é este senso de leitura que devemos desenvolver nos alunos, o letramento no qual novos conhecimentos e informações possam ser aplicadas em seu cotidiano de maneira crítica.

Hansen (2005) afirma que:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p.19-20).

Sendo assim, os alunos desenvolvem um gosto literário partindo do seu próprio conhecimento sobre as convenções de estilo que cercam a escrita literária. Por esse viés, o estudo de letramento se torna bastante pertinente, contudo, sem negar o modelo autônomo de letramento.

Para tanto, é necessário que a escola reconheça que letramento são práticas plurais e situadas, e sendo de tal forma, a escola torna-se uma mediadora no processo de apropriação de significados. Como instituição autorizada e legitimada em toda a sociedade letrada e as práticas de leitura no ambiente escolar, devem concorrer junto com as práticas de letramento dos alunos.

Segundo Kleiman (2008), letramento consiste em.

[...] um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder (KLEIMAN, 2008 p. 11).

O conceito defendido pela autora refere-se ao letramento como um conjunto de prática sociais, ou seja, uma ação realizada em sociedade, em grupo, mas não qualquer ação, apenas as que envolvem a escrita, por exemplo: ler um livro, escrever uma carta, assistir a um filme legendado, navegar na internet e tantas outras atividades que hoje fazem a escrita essencial para a interação com o outro.

O texto literário no âmbito da escola apresenta um leque de conhecimentos, e ensinar o aluno a explorá-lo por meio da leitura de obras entendendo como um processo de comunicação, torna-se uma tarefa da escola.

Cosson (2016) afirma que:

“Ao professor, cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2016, p. 40).

Este mesmo autor, chama-nos a atenção que, ao se promover a leitura dos textos, não se pode:

[...]destruir a magia das obras. A análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras (COSSON, 2016, p. 29).

Assim, compreendemos que não basta apenas ensinar o aluno a ler, mas também que este possa, por meio da interpretação, interagir com o texto literário fazendo disto uma experiência do ato de ler e de "ser letrado".

Sobre isso, Cosson (2016) ratifica que:

[...] para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. 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 e, 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, 2016, p. 29-30).

Tornar a leitura literária uma prática individual é uma concepção errônea, pois, causaria uma fissura na "magia" das obras, tornando uma atividade sem o embelezamento do diálogo entre leitor e autor.

Assim, faz-se necessário que a Literatura seja feita de forma sistematizada em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer dessas leituras uma prática significativa para professor/aluno e para a comunidade na qual estão inseridos, tendo como sustentação a força da Literatura.

3. O ENSINO DA LITERATURA NO BRASIL

O ensino da Literatura que permeia o contexto escolar, tem despertado muitas discussões no meio acadêmico, seja pela forma como tem sido oferecida aos jovens leitores desde o momento em que ingressa no Ensino Fundamental até o Médio, ou Superior, seja como ferramenta de estimular e desenvolver o senso crítico/cultural dos sujeitos.

A Literatura, em todos os níveis, precisa ser pensada, visando promover o ensino da concepção estética da obra, da criação do texto literário com suas imagens e funções cognitivas, lúdicas e catárticas.

Sobre isso, Coelho (2000) afirma que o ensino da Literatura deve ser:

[...] um instrumento capaz de aguçar a capacidade de observação do aluno, de permitir-lhe um melhor aprendizado da língua e ainda ajudá-lo a aprender a pensar, a adquirir ideias para formar a escala de valores que irá dirigir os atos na sua vida adulta”(COELHO, 2000). p. 21).

Para esta autora, os textos literários não devem ser vistos apenas como motivos para ensinar as regras gramaticais, mas, sobretudo, como um processo para estimular a criticidade e a criatividade tornando o aluno pensante.

Segundo Fontes (1999), o ensino da Literatura no Brasil está fortemente ligado ao ensino jesuítico como forma de uniformizar o ensino em quaisquer lugares, sob a advertência de se ensinar a Literatura cujas obras dos autores fossem aprovadas pelo clero religioso, ou seja, apenas o ensino das obras antigas, não se permitia o ensino de textos de autores modernos que apresentassem duras críticas ao sistema religioso.

A esse respeito, Barbosa (2005) discorre a seguinte consideração:

O ensino do que hoje concebemos como literatura dizia respeito ao universo da Retórica e da Poética, cujas disciplinas incluíam a oratória, o estilo e a erudição e exigia que os discípulos tivessem contato com os textos clássicos como modelos do bem escrever. O problema era que esse contato não poderia se fazer de forma “integral”, razão por que foram introduzidas as adaptações dos textos clássicos, de onde eram expurgadas as matérias “inconvenientes” (BARBOSA, 2005, p. 45).

Assim, a Literatura teve o seu ensino modelado sob a luz da Gramática, Retórica e Poética:

“Aplicadas ao estudo da língua latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão” (COUTINHO, 1997, p.196-97).

Textos clássicos como a poesia, as cartas e os discursos dos gregos e latinos eram utilizados para o ensino da Retórica e da Poética. Sendo assim, a leitura desses escritos eram utilizados tanto para conhecer as regras da boa conduta, adquirir erudição, como para aprender regras do escrever bem.

Este padrão do ensino da Literatura no Brasil, perdurou por um longo tempo, e sua transição deve-se aos fatos históricos que marcam a história de nosso país. Em meados do século XIX, o ensino da Retórica e da Poética deu lugar ao ensino da História da Literatura.

Ao longo de sua trajetória, até ser consolidada e incluída no currículo como disciplina, a expressão *Literatura* foi aos poucos construindo-se e tomando o sentido que conhecemos atualmente. De acordo com Souza (1999), o ensino literário consolida-se no país somente no período do Brasil Império, momento em que a família real chega à colônia e, conseqüentemente, há transferência da capital do Império português para o Rio de Janeiro, fato que propiciou uma vida cultural e a instauração das letras.

Assim, as transformações ocorridas no então ensino da retórica e poética para uma versão historicista da Literatura, marcaram sobremaneira o perfil literário que conhecemos hoje. Essas transformações do ensino devem-se às mudanças do próprio contexto histórico, político e social brasileiro, que buscava a construção de uma identidade nacional no espírito patriotista dos brasileiros.

Daí a razão da influência sobre o programa de estudo de Literatura ser atribuída aos românticos que desejavam organizar os fatos históricos e classificá-los, anunciando o espírito científico do positivismo e naturalismo, ou seja, o ensino da história literária era comprometido com o projeto nacionalista adotado na época.

Para Afrânio Coutinho (1997), não existe literatura brasileira propriamente dita, devido ainda vivermos sob certos preconceitos e imaturidade que impedem o amadurecimento de nossa cultura literária, ou seja, o passado literário brasileiro ainda se erige às perspectivas das letras, que ainda não se consolidou e/ou construiu-se no país.

Compreendemos que o ensino da Literatura está intrinsecamente ligado ao currículo escolar, na medida em que esta consolida-se "(...) no horizonte dela e nos acanhados limites da realidade cultural brasileira, também aqui a escola e seus arredores constituem pontos importantes no percurso social pelo qual a história da literatura cumpre sua função ideológica" (LAJOLO, 1995, p. 28).

O ensino da Literatura no Brasil mostra dificuldades não apenas para a formação de leitores, mas, principalmente, para desenvolver as habilidades interpretativas dos textos literários. Para Coutinho (2003), “O problema da literatura, no Brasil, o seu futuro, seu desenvolvimento, sua consolidação, sua maioridade, estão a depender em especial do estudo e do ensino da literatura” (COUTINHO, 2003, p. 212).

O autor revela preocupação no que se refere ao destino da Literatura, que cada vez mais está perdendo espaço na sociedade brasileira e principalmente nas escolas. Isso deve-se à anulação da Literatura no cotidiano escolar e às práticas de leitura. Para Luft (2014), a perda de espaço não se deriva apenas pela falta de práticas de leitura, mas também das recentes políticas públicas que direcionaram o ensino da disciplina.

Entretanto, segundo Zilberman, (1988), o ensino da literatura é antigo em nosso país. Foi incluído no currículo dos colégios através da reforma educacional no auge da República, fazendo com que seu papel estético comprometido com o mundo real cedesse lugar para o pedagógico, não levando em conta as suas especificidades.

O ensino previa um método de memorização das obras dos principais autores de Literatura. Desse modo, esta disciplina configura-se, muitas vezes, apenas como um objeto textual para provas, sob pena de reprovação caso o aluno não tenha se apropriado das informações básicas acerca do texto, autor e contexto histórico.

A Literatura exige do leitor conhecimentos prévios e experiências de leitura e de vida. São essas experiências que fazem o leitor ler o texto literário de seu modo, a partir de sua visão de mundo, e, quanto mais leituras, mais possibilidades de entender o mundo e a sociedade da qual faz parte. As experiências farão com que o texto escrito seja contextualizado e, assim, o leitor dará sentido à sua realidade.

Ginzburg (2012) afirma que a Literatura é explorada pelo professor e pelo aluno com um objetivo claro, a apropriação de conhecimento para realização de provas, exames, fugindo de sua função social. Assim, o conhecimento é apenas mecânico e há uma “decoreba” de informações acerca do texto literário.

Ainda de acordo com este autor, os “estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos

gêneros, realizar atividades de análise e interpretação” (GINZBUR, 2012, p. 211). Assim, o ensino da Literatura deve promover debates críticos e interpretação sobre o texto literário.

O ensino literário deve ter em sua máxima a formação de sujeitos críticos e pensantes, possibilitando a interpretação de leituras múltiplas. Ginzburg (2012) propõe pensarem como deveria ser esse ensino e defende que “o ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais” (GINZBURG, 2012, p. 211).

Ainda de acordo com este autor, os alunos deveriam estar sendo preparados para a reflexão crítica, para um permanente debate entre texto e sociedade. Ginzburg (2012) chama-nos a atenção para ensino da Literatura no Brasil, pois esse processo se dá de forma distorcida, amarrada a um sistema engessado, que condiciona a prática à habilidade de memorização de obras, autores, baseando-se na historiografia literária, e não focalizando a compreensão, a discussão e a análise crítica, que, de fato, permitem ao aluno ser um transformador de mundo e não apenas um sujeito inserido no mundo.

A esse respeito, Cereja (2004) destaca que

[...] o problema é que, transformando-se no principal objeto e no principal objetivo do curso de literatura no ensino médio, ela vem centralizando, [...] a maior parte das atividades da disciplina, não abrindo espaço a outros tipos de abordagem da literatura, mais condizentes com a realidade e com os objetivos da educação oficial de hoje (CEREJA, 2004, p. 213).

Seguindo esta linha de pensamento, Zilberman pontua que:

[...] o conhecimento da literatura é um processo infinito, não apenas porque o leitor depara-se permanentemente com obras recentes, mas também porque ele busca obras do passado que se atualizam por força de sua leitura, e igualmente, enfim, porque obras lidas revelam aspectos inusitados a cada retomada. A organização da historiografia atrofia essa propriedade da literatura, porque o novo coincide com o que está sendo lançado, jogando para trás tudo o que veio antes, qualificado com antigo, ultrapassado ou velho. Confundindo atualidade com novidade, não estimula a redescoberta do já estudado, porque não consegue situá-lo em paradigmas diversos previamente estabelecidos. (ZILBERMAN, 2005, p.236).

Dessa forma, todas as obras têm sua importância e sua função e, partindo dessa visão, ao classificá-las dentro da linha cronológica da historiografia literária, entre novo e atual, perde-se o valor que elas trazem. Todas, não importa o tempo e a finalidade com que foram escritas, seja apenas por bel prazer ou com

intenções de denúncias sociais, permitem ao leitor a (re)descoberta e a apreciação de seus textos, situando-os no tempo e no espaço.

Ao ler as obras do passado, o leitor deve contextualizá-las, a partir de suas experiências e leituras de mundo, tornando-as recentes. Logo, ao ler o texto em outro momento, redescobrirá e atualizará sua leitura e visão do próprio texto.

Para Vieira (2008), o ensino da Literatura propicia o desenvolvimento integral do homem, ao percorrer, pela linguagem, mundos desconhecidos, criando e recriando realidades, além de ampliar seu conhecimento de mundo e desenvolver seu senso crítico; possibilita, ainda, expansão do potencial criador e imaginativo do indivíduo, satisfazendo sua necessidade de ficção.

De acordo com Zilberman (2008), não constitui uma utopia pensar, no Brasil, em um ensino de Literatura fundamentado na leitura e que resulte em uma prática dialógica. Segundo a autora, apesar da falta de investimentos na escola, é mais barato e rápido pensar na formação de leitura do aluno, a partir das suas próprias experiências de leitura, desde que seja com o objetivo de abrir novos horizontes de conhecimento.

Assim, é preciso compreender o ensino da Literatura como um processo de construção de saberes, no qual é possível não apenas adquirir conhecimento, mas dotar-se de autonomia para refletir sobre a realidade na qual o sujeito está inserido.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DOS PCN'S NA FORMAÇÃO DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO

É indiscutível que a educação é um fator importante para o desenvolvimento de uma sociedade e deve ser democratizada, ou seja, deve ser colocada à disposição de todos e de maneira igualitária, com igualdade de acesso e de permanência na escola e não como meio de exclusão e discriminação social. É fato que leis por si só não provocam transformações profundas, o que se faz necessário é a sua aplicação consciente e, como assegura Romanelli (1991, p. 179), depende de vários fatores:

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros fatores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como o de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme

pertença ela ou não a um plano geral de formas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina (ROMANELLI, 1991, p. 179).

Assim, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/96) em seu preâmbulo estabelece os ciclos do ensino no Brasil bem como as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que, até então, tinha caráter enciclopédico. Desse modo, esta lei prevê o ensino da Literatura brasileira e portuguesa com o uso dos textos literários no ensino médio, para uma formação com caráter humanístico.

De acordo com Razzini (2000), “a leitura admitida nas aulas de português do 2º ciclo era só a leitura literária, centrada na transmissão da história da literatura portuguesa e brasileira, por isso ela abrangia textos de autores portugueses e brasileiros” (RAZZINI, 2000, p. 105). Assim, os textos literários tinham como objetivo o estudo da historiografia literária, gramática.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio PCNEM (BRASIL, 1999), percebemos que a disciplina Língua Portuguesa deverá ser ensinada/estudada como forma de comunicação e expressão, enfatizando que “a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 1999, p. 137).

Observamos, portanto, que a Literatura constitui-se como um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, ou seja, configura-se como um dos conteúdos, entre tantos outros, a serem ministrados nas aulas que têm como objeto de estudo o texto, dos mais diferentes gêneros textuais, conforme ratifica o trecho que refere-se à abordagem metodológica que deveria ser implementada:

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 1999, p. 137).

A esse respeito, Perrone-Moisés (1996) observa que “essas explicações não fazem sentido para o aluno, exceto se o professor for capaz de fornecê-las de modo acessível e convincente. Afinal, não é essa a função do professor de literatura?” (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 22).

Compreendemos aqui, que a ênfase exagerada no aluno e em seus anseios pode promover uma educação descompromissada com o saber acadêmico. Levar em consideração o que o aluno sabe, suas preferências, seu contexto social e seus anseios é interessante e pode ser utilizado como ponto de partida para a elaboração do planejamento educacional da escola e do professor. Entretanto, esses fatores não devem condicionar os conteúdos que serão ministrados pelo professor.

Entendemos ainda que o aluno tem o direito de conhecer os textos canônicos, de ler Machado de Assis e de comparar esses textos com os da cultura de massa. Assim como é função do professor de Língua Portuguesa e Literatura ensinar os alunos a lerem textos literários, o aluno só terá condições de saber a diferença entre os textos se ele os ler. Não há escolha quando não se tem opções. O aluno pode não gostar dos textos de Machado de Assis e se tornar um leitor de Paulo Coelho, mas o professor não pode privá-lo de conhecer os textos canônicos e de aprender as especificidades da leitura de textos literários.

Assim, ao preconizar que se deve valorizar os conhecimentos que o aluno já possui e, a partir deles, desenvolver as habilidades e competências elencadas, o texto permite uma infinidade de interpretações e divagações sobre o que deveria ser ensinado e de que maneira, conforme evidenciado no excerto a seguir:

Sem dúvida que, em vista desse quadro, fica o questionamento sobre como organizar o currículo da disciplina no Ensino Médio. Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações (BRASIL, 1999, p. 138).

Dentro deste pressuposto, a ênfase no aluno, no conhecimento que ele possui e no seu contexto é latente nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos documentos subsequentes. O professor deve ou deveria, segundo o discurso oficial desses documentos, observar a realidade concreta de sua sala de aula e, a partir dela e dos anseios e necessidades de seus alunos, elaborar atividades que promovessem “um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações”(BRASIL, 1999, p. 138).

Concordamos, aqui, com a importância do aluno no processo de ensino e aprendizagem que pressupõe um ser que ensina e outro que aprende. O fato de haver alguém ensinando não garante que o outro irá aprender, assim como, a pessoa que ensina também está em constante aprendizado.

Ensinar a ler e, principalmente, ensinar a ler literariamente é função do professor, os alunos não podem ser privados desse conhecimento, apenas por que o rejeitam, porque esses autores não fazem parte do seu contexto e são descritos como “difíceis” ou “elitistas”. O aluno precisa aprender a ler textos literários independentemente da sua classe social e/ou do fato de pretender ingressar no Ensino Superior.

Perrone-Moisés salienta que,

Talvez o subversivo, hoje, seja ensinar os "autores canônicos" (Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzac, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade ...), porque a literatura de massa está disponível aos alunos sem que eles precisem de "introdução", e as informações superficiais sobre a realidade contemporânea estão em todos os jornais e televisões, ou na internet (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 29).

Ao destacar exemplos da literatura canônica, o autor sugere uma perspectiva que privilegia esses textos e que, de certa maneira, poderia ser considerada tradicional e elitista a sua concepção de leitura literária, isto é, que se coaduna com os pressupostos defendidos nesses textos. Aparentemente, o que tem prevalecido, sobretudo na escola, é a máxima do “não li e não gostei”. Os livros que são lidos à revelia da escola não são considerados pelos professores enquanto as leituras propostas na escola forem refutadas pelos alunos.

Com a ênfase no aluno, proposta nos documentos governamentais, pode-se pensar que o professor deve escolher os livros que os alunos querem ler, mas será que essa é realmente a melhor escolha?

Pontuamos aqui, a importância da formação do professor de Língua Portuguesa que precisa ser um leitor competente e ávido para que possa escolher os textos que serão estudados por seus alunos de maneira que promova a ampliação do repertório de leitura deles.

Observamos a preocupante perda de espaço da disciplina Literatura no documento que orienta a prática docente, como enfatizam os PCNEM:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e *história da literatura*, são deslocados para um *segundo plano*. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a *literatura integra-se à área da leitura* (BRASIL, 1999, p. 139, grifo das autoras).

O fragmento sintetiza explicitamente que o estudo da Literatura fica relegado a “um segundo plano”. A afirmação de que “a literatura integra-se à área de leitura” é preocupante, pois, partindo de uma definição básica de que a Literatura é a arte da palavra, não é possível dissociá-la da leitura escolar. Assim, “o ensino da literatura é tolerado, mas apenas como uma das diversas formas de texto, um exemplo entre outros” (PERRONE-MOISÉS, 1996, p. 23).

Compreendemos que o texto literário deve ser estudado da mesma maneira que qualquer outro gênero textual desde que se possibilite o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas nos PCNEM (BRASIL, 1999).

O texto literário, a propaganda e o discurso de juristas são produzidos em contextos distintos e com objetivos diferentes, portanto, cada um deles pressupõe formas de leitura que considerem as suas especificidades. Ao compará-los, é necessário considerar as suas características.

No entanto, percebemos que está ocorrendo um esvaziamento da educação, seu “grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (DUARTE, 2011, p. 64).

Os PCNEM (BRASIL, 1999) preconizam que o ensino de Literatura deve ocorrer de maneira diferente e, ao sugerirem abordagens do texto literário, percebemos ecos das metodologias utilizadas anteriormente. O texto literário e suas especificidades são desconsideradas, ele passa a ser usado como pretexto, como ilustração para se estudar outras questões relacionadas à Língua Portuguesa. Dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, destaca-se a que se refere ao texto literário.

Os PCNEM (1999) enfatizam ainda que o aluno deve “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 1999, p. 145). Isto evidencia que, embora o ensino da Literatura pelo viés historiográfico seja combatido, neste documento, o próprio texto o apresenta como um dos objetivos a serem alcançados, aspecto enfatizado na assertiva:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a

linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 1999, p. 144).

Entretanto, precisamos considerar que “a leitura de um texto literário lembra a leitura de um documento histórico: não predetermina o que se deva dizer, mas deve impedir que se diga muita coisa” (HANSEN, 2005, p. 37). Salientamos que nem toda interpretação realizada de um texto literário é válida, assim como não há apenas uma análise possível e esta é uma das razões pelas quais se pressupõe uma formação consistente do professor de Literatura que precisa ser um leitor competente para poder ensinar a leitura literária a seus alunos.

4. OS IRMÃOS GRIMM: VIDA E OBRA

Em linhas gerais, o quadro histórico que marca a juventude e a formação intelectual dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm é forjada pelos fatos que marcam a história alemã. Jacob Ludwig Karl Grimm nasceu em Hanau, Hessen, no dia 4 de janeiro de 1785. Aos 11 anos ficou órfão de pai e com o apoio de uma das tias maternas, Jacob Grimm teve uma formação educacional esmerada; inicialmente em casa, com um preceptor, mais tarde em um liceu em Kassel. Seus estudos universitários deram-se em Marburg, onde cursou direito.

Nos anos de faculdade, Jacob contou com as contribuições cruciais para a sua formação, e que tornaria possível a confluência, na figura do próprio Jacob, entre a tradição romântica e a tradição historicista alemã, àquele momento em estado inicial, o “founding father”¹ da escola histórica Friedrich von Savigny.

Já como diplomata, participa do Congresso de Viena e, em 1815, a serviço do governo prussiano, recupera manuscritos que haviam sido roubados pelas tropas francesas. No ano seguinte, recusa uma oferta de cátedra feita pela Universidade de Bonn, preferindo ficar em Kassel, como bibliotecário. Somente em 1829 vem o convite de Göttingen, onde Jacob torna-se professor do departamento de alemão e bibliotecário.

¹ founding father pode ser traduzido para fundador.

Deixar Kassel não foi fácil nem para ele nem para o irmão Wilhelm, que o acompanhara: sua primeira palestra teve por tema De ‘desiderio patriae’. Em meio a uma das palestras, Jacob para subitamente e, desculpando-se perante a assistência, acrescenta candidamente: “Meu irmão está tão doente”. Jacob Grimm tem sua atenção atraída por tudo o que, no âmbito da literatura popular, possa traduzir aquele “espírito do povo” de que falara. Sua primeira iniciativa nesse campo, realizada em conjunto com seu irmão Wilhelm, resultaria no clássico “Contos para a infância e domésticos” (Kinder- und Hausmärchen), cuja primeira edição é publicada em 1812.

Pela primeira vez, as tradições populares são confrontadas com o saber filológico e histórico (filosofia, história, literatura) – disciplinas que, até então, só tinham olhos para a Antiguidade. É na poesia alemã antiga, nas antigas sagas normandas como a “Canção dos Nibelungos” ou o “Edda”, que se deve buscar o que há de fundamental na identidade germânica.

Jacob Grimm distingue nas velhas sagas elementos factuais e não-factuais. Os primeiros nos falam da história vivida de um povo; os últimos, de seus mitos. Outra diferenciação por ele introduzida: entre poesia “natural” (efetivamente nativa, tradicional) e poesia “artística” (romântica, alienígena, puramente individual). Tais ideias lhe valerama crítica de Wilhelm Schegel, para quem Grimm alimentava uma “devoção ao desimportante”.

Aos 34 anos, Jacob, ao terminar o primeiro volume de sua Gramática do Alemão (1819), uma das obras-primas da escola histórica alemã, mantém-se afastado de uma perspectiva demasiado abstrata, histórica ou conceitual.

A sombra do mestre se faria sentir novamente mais tarde, especialmente nas Antiguidades jurídicas alemãs (1828). O foco é desta vez a dimensão simbólica dos atos jurídicos, identificada por Savigny desde 1814 como o elemento chave para a reconstrução das formas primordiais do direito civil. Este trabalho impressionou profundamente a Michelet, que escreveria seu *Origens do Direito francês* numa perspectiva idêntica. O historiador francês não economizou elogios às Antiguidades.

Sob este prisma, o historiador afirma:

Nunca um livro iluminou tão súbita e profundamente uma ciência. Escutamos neste livro não as hipóteses de um homem, mas a voz da própria Antiguidade. É livro com imenso valor como revelação da poesia jurídica de um povo, e ainda mais como termo de comparação com a dos outros povos. Tornou-se possível uma ciência nova, indicada por Vico (LEFEBVRE, 1981, p. 212- 213).

A última grande obra de Grimm, a *Mitologia alemã* (1835), mereceria reparos pelo tratamento pouco crítico – para o gosto da época – dado às fontes (que incluíam, de forma indistinta, tanto crenças e contos populares contemporâneos quanto poesia alemã do século XIII). Escreveria ainda uma *História Da Língua Alemã* (1848), que impressionou os pensadores Marx e Engels, visto que a citam com frequência.

Assim, Jacob Grimm trouxe para o campo da história da cultura – no seu sentido lato – uma contribuição de primeira ordem, ao reconhecer nas “formas simples” populares um manancial de pesquisa tão importante quanto a tradição literária da Antiguidade greco-romana, ao explorar a dimensão simbólica das práticas jurídicas, ao historicizar a língua.

Wilhelm Karl Grimm nasce em 24 de fevereiro de 1786, pouco mais de um ano depois de Jacob. Em muitos aspectos sua trajetória é idêntica do irmão, sobretudo no que se refere às escolhas profissionais e intelectuais.

Da mesma forma que Jacob, Wilhelm Grimm decide por cursar Direito. Assim, segue para Marburg, onde teve como seu grande ponto de referência intelectual e científico Savigny. Diferentemente de Jacob, Wilhelm tem uma saúde delicada e muitas vezes é acometido por diversas enfermidades.

No ano de 1825, casou-se com Dorothea Wild, bisneta do filólogo Johann Matthias Gesner. A influência dos românticos deu-se relativamente cedo, pois em 1809 desfruta da amizade de Achim von Arnim. Entre 1806 e 1808, Arnim e Bretano haviam publicado *Das Knaben Wunderhorn*, coleção de canções populares que inspiraria toda uma geração de escritores alemães. Em princípios de 1814, Wilhelm assume o posto de bibliotecário em Kassel.

Anos mais tarde, por volta de 1830, ainda como bibliotecário, segue com Jacob para Göttingen, assumindo no ano subsequente o cargo de professor extraordinário, que perdurou por quatro anos, quando tornou-se professor catedrático. Se como cientista seu legado é largamente sobrepujado pelo do irmão, Wilhelm Grimm afamou-se por ter dado forma definitiva à coletânea de contos populares mais conhecida em todo o mundo, o *Kinder- und Hausmärchen* (KHM).

Desta forma, a primeira edição da obra dos irmãos Grimm continha apenas 85 narrativas. Nas edições posteriores, acrescentaram-se outros contos, e – mais importante – as alterações que ocorreram de ordem estilística e de conteúdo

por Wilhelm. Os contos populares foram não apenas traduzidos dos diferentes dialetos para o “alto alemão”, estes sofreram um processo de depuração moral, o que somente depois “desta dupla tradução”, por assim dizer, tornaram-se clássicos da literatura mundial.

Tudo isso nos ajuda a compreender como Jacob e Wilhelm Grimm foram posteriormente transformados em dois dos principais ícones cívicos e heróis culturais alemães (somente nessa condição poderiam aspirar à honra de ter sua efígie reproduzida nas antigas notas de 1000 marcos). Desta forma, os irmãos tornam-se símbolos capazes de mobilizar valores aos quais a coletividade, seja espontaneamente, seja de forma induzida, atribui uma importância central.

4.1. OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM: UM ESTUDO DO TEXTO DA LEITURA

A contribuição dos Irmãos Grimm continua pouco conhecida, para o que, seguramente, contribuiu com o fato de terem seus nomes indissociavelmente ligados aos KHM. Situando-se em uma linha de fronteira entre romantismo e historicismo, a importância dos estudos por eles realizados sem dúvida vai muito além do campo propriamente linguístico-literário.

Os contos dos Irmãos Grimm, publicados em 1812, são constituídos por uma série de textos que têm sido objeto, ao longo dos tempos, de uma atenção diversificada sob múltiplos prismas. Maria Tatar (1992, 2003) enfatiza nos contos dos Grimm, as dimensões mais obscuras da realidade humana (a violência, a crueldade, a morte). Autores como Haase, 1993; Cortez, 2001; Rankin, 2007, têm analisado as influências deste tipo de meta-narrativa nas escritas contemporâneas em várias línguas e culturas, bem como noutros suportes semióticos.

Por outro lado, Pires (2013) sublinha o impacto dos contos no imaginário das crianças, em particular no que diz respeito aos papéis sociais das personagens ao nível do gênero e do poder.

Assim, os contos dos Grimm, ao serem trabalhados em sala de aula, oportunizando a ler valores e condutas para os costumes, exibem sempre, ainda que, muitas vezes, apenas de modo indireto ou oblíquo, determinadas relações de poder. Com efeito, esses textos nos mostram que aqueles que não são detentores de poder conseguem sempre alcançar uma certa ordem simbólica, desde que, manifestando uma autoconfiança e uma capacidade de perseverança, associem-se

a princípios éticos de retidão e de solidariedade, realizem um determinado esforço, superando um conjunto de provas ou de obstáculos.

Os contos dos Grimm, possibilitam a materialização da realidade compensando assim, o desgaste do cotidiano, ao mesmo tempo que permite uma reflexão crítica acerca do mesmo e uma regeneração espiritual, o que é, frequentemente, a ideologia, um discurso que, não tem corpo nem rosto, mas que está lá e se detecta quando o texto é atentamente perscrutado sob a perspectiva de uma literária crítica.

Os contos dos Irmãos Grimm, seja por sua ação condensada, seja pela novidade de que são portadores, interrogam mundos existentes e práticas dominantes, ensinando os leitores a acreditaram no poder da palavra e na capacidade dessa em transformar o mundo.

Os contos permitem aos leitores adentrarem nas aventuras, nos bosques da ficção e têm a oportunidade de conhecer uma paleta multicolor da realidade humana. Estes textos proporcionam aos leitores a possibilidade de refletir, dialogar, questionar, (re) pensar e debater determinados estados de coisas, buscando criativamente soluções para os desafios que potencialmente poderão vir a enfrentar no mundo empírico e histórico-factual no qual situam-se.

4.2. JOÃO ESPERTO E ELZA SABIDA: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Os contos em estudo apresentam uma narrativa entre dois personagens cujos comportamentos são identificáveis por meio da vivência e tomadas de decisão, de maneira que há uma ponte entre a fantasia e a realidade, a qual nota-se ao longo da leitura dos contos.

Os contos de fadas são as primeiras histórias contadas oralmente para as crianças. Essas histórias despertam a imaginação, fazendo-as viajar por lugares deslumbrantes, provando sabores diferentes e deliciosos e se aventurando ao lado dos personagens, ou se colocando no lugar deles. É dessa maneira que conseguem ultrapassar os seus limites vencendo os medos causados pelos perigos inimagináveis. A partir de um suporte imaginário e simbólico, os contos de fadas possibilitam às crianças a aventura e a solução de dúvidas e angústias.

Assim, seguindo a intuição literária e também por um “ideal de conto”, os irmãos Grimm pretendiam trazer a lume um material que mais se aproximasse da

“narrativa primordial”, a partir da qual teriam sido geradas as várias versões que circulavam na oralidade. Quando começaram a se ocupar das narrativas de cunho antigo e popular, os Grimm logo perceberam as gritantes semelhanças entre certos contos distintos. Os irmãos consideravam que é possível depreender de tais similaridades uma origem compartilhada, ou a existência, num passado remoto, de uma narrativa primordial que teria se modificado ao longo das gerações de contadores, dando origem a um múltiplo de narrativas no presente.

Desta forma, estes contos apresentam valores, sentimentos, atitudes, qualidades e características próprias a cada personagem que os qualifica e valoriza a compreensão do homem diante de seus dilemas existenciais.

A proximidade dos contos de fadas com a subjetividade humana permite afirmar que os contos universalizam a dor e os problemas, dando ao leitor a sensação de não estar sozinho em suas mazelas; nesse sentido, os conflitos e problemas vividos no texto interagem com a percepção de mundo e produzem reflexões no leitor, gerando um conforto ou prazer, e satisfação, em sua essência, produz alegria, cuja ação, na infância, é basicamente terapêutica (CALDIN, 2004). A partir dessa afirmação é possível analisar os benefícios que os contos de fadas possibilitam, com toda a sua sedução, simbolismo e significado.

Os contos *Elza Sabida* e *João Esperto* apresentam as características do discurso direto, dinamizando a leitura e aproximando o leitor dos sentimentos emanados pelos textos.

Dessa forma, pelas suas características, este conto dos Irmãos Grimm possui finalidades terapêuticas, no sentido de possibilitar que o leitor interaja com os sentidos do texto, realize a introspecção e, mais ainda, que reflita sobre a condição de uma pseudo-esperteza como algo passageiro, e que promova a catarse, formando um repertório de soluções para sua adaptação no mundo. Em outra análise, é necessário estabelecer alguns paralelos entre a obra *Elza Sabida* e *João Esperto*.

Na segunda obra, *João Esperto*, o personagem tem uma eterna busca para adquirir vantagens em suas visitas, que sempre são orientadas pelos conselhos de sua mãe, mas que não se adequam às mesmas circunstâncias. Percebe-se ainda, a busca pelo “fazer melhor”.

A primeira obra supracitada, *Elza sabida*, sugere a sabedoria afamada da personagem, que em todas as circunstâncias apresenta a dualidade na tomada de

decisões. Tal conflito interfere na certeza de sua existência, o que causa na personagem nostalgia em concluir não ser ela própria, o que prova que a mesma não é tão esperta quanto sugeriam os demais.

Assim, na condição de instrumentos de mediação entre o mundo real e os sentimentos do leitor, tais obras mostraram-se eficientes, a partir da análise do letramento e na formação social dos leitores. Sem explicitar sentimentos dos personagens, os textos fazem o leitor pensar e refletir sobre os sentidos.

Os contos não descrevem o estado emocional de seus personagens; antes, relatam o problema e colocam o personagem dentro dele, possibilitando ao leitor imprimir sensações e refletir sobre o estado emocional e ações dos personagens. Não há, portanto, obviedade e entrega. Há um relato que deixa o leitor interagir com o texto.

5. O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ZONA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA: UM ESTUDO DA CATALOGAÇÃO DE DADOS

O Contexto Educacional brasileiro está imerso em inúmeras discussões no que diz respeito à diagnose da avaliação de ensino e de aprendizagem. E com base nisso, a partir de 1980, cria-se um sistema de avaliação que prevê diagnosticar a realidade educacional e socioeconômica da escola.

Assim, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido no decorrer da década de 1980, configura-se como instrumento de avaliação externa. Para Franco e Bonamino (2001), o objetivo geral desta avaliação é administrar dados a respeito da qualidade, igualdade e eficiência da educação oferecida pelas instituições de ensino públicas e particulares do Brasil por intermédios de testes e questionários dirigidos aos alunos, e em menor escala a outros segmentos que integram o espaço escolar

O SAEB foi criado pelo MEC em 1988. A partir de 1995, incorporou metodologia, baseada na Teoria de Resposta ao Item, que permite a comparabilidade dos dados ao longo do tempo, em série histórica, realizando em âmbito nacional, à aplicação amostral de testes padronizados em leitura e resolução de problemas nas séries finais de cada ciclo do Ensino Fundamental (5º ano e 9º ano) e 3º ano do Ensino Médio, de todas as unidades da Federação e redes de ensino público: municipal, estadual, federal e particular, a cada dois anos.

Sendo assim, para tal, segue-se a matriz de referência que apresenta-se como um documento descritivo, que considera os documentos curriculares oficiais e, por meio de um conjunto delimitado de competências e habilidades associadas a objetos do conhecimento, define o que vai ser considerado em uma avaliação em larga escala.

Os testes de Língua Portuguesa do SAEB, cujo foco é a leitura, têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que, “ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação” (SAEB, 2001).

Seguindo este paradigma, o Estado do Pará cria o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), que avalia estudantes do 5º ano e da 9º ano do

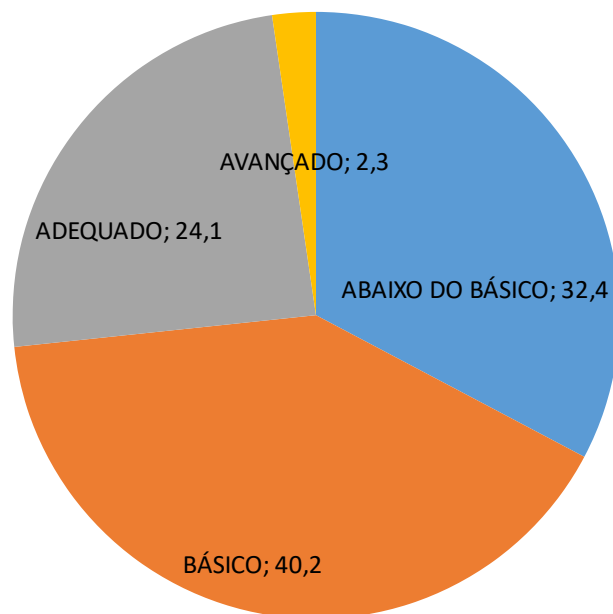
Fundamental, e dos três anos do Ensino Médio, atendendo o eixo curricular de Língua Portuguesa e Matemática, constituindo-se como um modelo de avaliação externa.

O exame também é destinado a professores e diretores que serviram como base para as tabulações, a ideia é que o SISPAE seja aplicado anualmente e que seus resultados possam gerar indicadores sobre o ensino, a gestão e a realidade socioeconômica de cada escola e de toda a rede de ensino. Na área do ensino, o SISPAE avalia o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, estabelecendo, neste primeiro ano de aplicação, uma linha de comparação com a Prova Brasil, exame que compõe a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em relação à divulgação dos resultados, a Secretaria de Educação do Estado propôs que os mesmos fossem entendidos de forma a identificar a distribuição percentual dos alunos nas escalas de proficiência e verificar se atingiram o que era esperado, observar a porcentagem daqueles que não atingiram o esperado e refletir sobre o que poderia ter acontecido com aquela geração de alunos que fizeram a prova ao longo do ciclo avaliado.

Assim, o gráfico a seguir mostra os resultados de Proficiência de Língua Portuguesa, no município de Abaetetuba, de acordo com os dados da Secretaria de Estado de Educação.

Gráfico 01



Fonte: www.vunesp.com.br

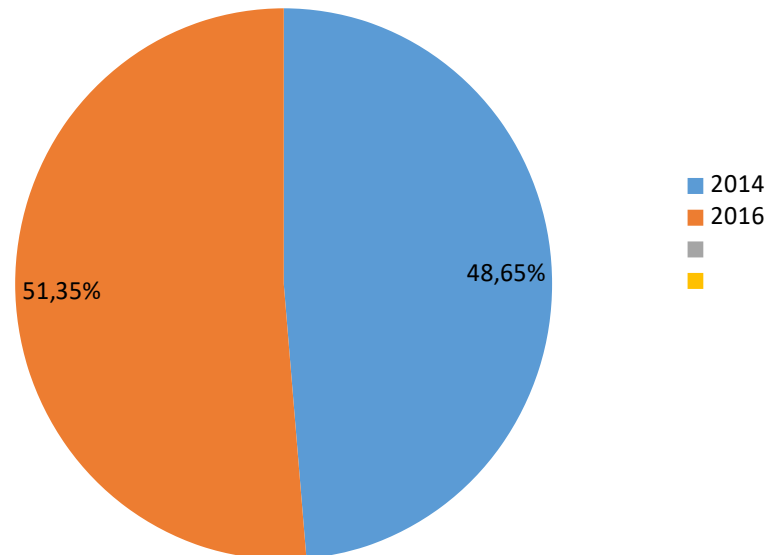
O gráfico mostra os pontos da escala de proficiência de Língua portuguesa utilizados no processo de avaliação do estado. Assim, de acordo com a pontuação estão agrupados em quatro níveis definindo os conhecimentos, habilidades e competências necessárias aos quesitos avaliados no SISPAE.

Desse modo, o nível abaixo do básico, demonstra a insuficiência dos quesitos esperados para o ano escolar em que o aluno foi avaliado. O nível básico, o aluno apresenta um domínio mínimo dos conhecimentos necessários a aprendizagem definidos para a disciplina de Língua Portuguesa. Já no nível adequado, o educandos demonstra domínio de suas habilidades definidas para o uso da Língua. Por fim, o nível avançado o aluno demonstra pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências necessárias a aquisição da aprendizagem, isto é, está acima do estabelecidos para a aquisição da Língua.

Neste sentido, foram analisados os dados da matriz de referência dos anos de 2014 e 2016, na turma do 9º A/9, do Ensino Fundamental de acordo com o resultado e desempenho dos alunos residentes na zona ribeirinha no município de Abaetetuba/Pa. A partir dos resultados desta avaliação é possível compreender e modificar a realidade do processo educacional na zona ribeirinha (e por que não dizer, no país?).

Gráfico 02

Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa (%)



Fonte: www.sispaevunesp.com.br

Neste gráfico, apresentamos os resultados da avaliação aplicada nos anos de 2014 e 2016. Tal como percebemos, não houve uma evolução muito significativo no processo de aprendizagem dos alunos. Isto é, de acordo com a matriz de referência, a expectativa de aprendizagem definidas para os anos avaliados ainda é a mesma, o nível básico.

Concluimos que ainda há muito que (re) pensar quanto ao processo de letramento na região ribeirinha, de modo que os alunos possam desenvolver os quesitos necessários à aquisição da aprendizagem considerados no processo de avaliação do SISPAE.

Para tanto, faz-se necessário também uma reflexão acerca do processo metodológico utilizados em sala de aula para que o aluno seja capaz de consolidar conceitos e também coletar informações sobre o contexto político-econômico e sociocultural, considerando sua trajetória, percepções e afeições partindo de ação crítica e reflexiva sobre o seu papel na sociedade.

6. CONCLUSÃO

A leitura é um processo dinâmico e social, resultado da interação da informação presente no texto e o conhecimento prévio do leitor, que viabiliza a compreensão textual, ou, em outras palavras, a construção do sentido. Deixou de ser considerada como mera decifração de significados, contidos no texto e o leitor deixou de ser receptor de mensagens para ser um criador de sentidos.

Sendo assim, com base nas discussões realizadas no contexto teórico deste trabalho, tornou-se claro que a leitura dos textos literários contribuem significativamente para o desenvolvimento do letramento literário, considerando o aspecto cognitivo e da construção da personalidade.

Foi possível, também, analisar a estrutura narrativa dos Contos de Fadas, e chegar à compreensão de que há sempre uma sucessão de acontecimentos organizados seguindo uma ordem cronológica em torno de uma eterna busca, o estado inicial em que se situam o espaço, o tempo, os personagens da história e o começo de um aprendizado. Pois, há uma ruptura, um desequilíbrio gerado por um problema que desestrutura a tranquilidade inicial, colocando o protagonista diante de uma complicação e, assim, há uma resolução, superação e solução dos problemas vivenciados, recuperando-se, então, o equilíbrio e a harmonia iniciais.

Desse modo, compreende-se que o estudo dos textos literários é algo de fundamental importância no processo do desenvolvimento do letramento literário, porque favorece a socialização e o desenvolvimento das habilidades e competências. Os contos proporcionam a oportunidade de utilizar-se do inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo da vida.

Conclui-se, ainda, que a força criadora e a sabedoria profunda presentes nos contos dos Irmãos Grimm e seu conteúdo rico, ajudam o leitor a encontrar o caminho para a realização pessoal e social. Por meio dos contos, é permitido, ainda, aos leitores experimentarem estados afetivos diferentes daqueles que a vida real pode lhes proporcionar. Assim, o uso dos textos literários na escola representa um estímulo forte a aprendizagem na perspectiva do letramento, de modo que se apresentam como uma fonte de conhecimento que enriquece a formação dos educandos desde o seu primeiro contato com os textos literários.

Dentro desta perspectiva, professor tem um papel essencial, pois dentro do contexto da literatura, a função pedagógica implica a ação educativa do livro sobre o

alunado. Por meio da leitura dos textos literários, os educadores podem despertar a criatividade, a autonomia e a criticidade do leitor, contribuindo para despertar nos mesmos uma postura investigativa, tornando-os, assim, capazes de construir planejamentos que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, cultural, a identidade e a autonomia, ou seja, que levem a um conhecimento do mundo.

Entende-se que a leitura do texto literário possibilita aos sujeitos vivenciar o mundo do *faz-de-conta*, da ludicidade, da magia, do encantamento, e os contos de fadas proporcionam um momento lúdico movido de imaginação. Diante disso, é possível desenvolver habilidades, por meio da observação que lhes possibilitem (re)ler os textos de maneira mais elaborada, criando uma releitura dos textos lidos, assim como assimilar e adquirir conceitos e valores necessários à vida em sociedade.

Desse modo, o leitor, por meio da leitura dos textos literários e seus discursos podem fazer uma reflexão da sua própria conduta e do meio em que vive. A literatura deve estar marcada pelo interesse literário e deve proporcionar aos indivíduos o exercício da imaginação, exemplos de moral e momentos de prazer durante o ato de ler.

Em suma, os textos literários permitem por meio do imaginário uma nova interpretação e criticidade em relação aos valores sociais e adquirindo um novo conhecimento cultural. A partir da compreensão dos textos o leitor desenvolver a habilidade de observação permitindo-lhe um melhor aprendizado para realizar suas atividades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1982.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Cultrix, 2000.

BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. A literatura no contexto dos documentos oficiais: Linguagens, usos e reflexões. Vol. 6. In ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. A literatura no contexto dos documentos oficiais: Linguagens, usos e reflexões. Vol. 6. In ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

BARBOSA, A. M. *uma introdução à Arte/Educação Contemporânea*. São Paulo: SESC VilaMaiana, 1998.

BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Literatura*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRANDÃO, Helena. *Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Leitura e terapia. 2009. 216 p. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. O ensino da Literatura. São Paulo: FTD, 1966.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COUTINHO, Afrânio (dir.). A literatura no Brasil: introdução geral. 4 ed. rev. e ampl.; São Paulo: Global, 1997. Vol. 1.

COUTINHO, Afrânio (dir.). A literatura no Brasil. 6. Ed. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para a vida. Vida e educação, Fortaleza, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

GRIMM, Jacob, 1785-1863. Contos dos Irmãos Grimm/organizado, selecionado e prefaciado pela Dra. Clarissa Pinkola Estés: ilustrado por Arthur Rackham; tradução de Lia Wyler. - Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005.

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

KLEIMAN, Angela. B. Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEFFA, Vilson. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sangra Luzzatto, 1996.

LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALLARD, L (Org.): História da Literatura. Ensaios. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores e leitura. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

OLIVEIRA, Franklin de. "A Crítica — Uma Revolução Permanente"; In A Fantasia Exata, Rio, Zahar Editores, 1959.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. In: *Literatura e Sociedade*. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. - n. 1 1996. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 1996.

PETIT, Michel. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAZZINI, M. P. G. O espelho da nação: a Analogia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 277 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2000.

ROMANELLI, Otazía de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1991.

RÖSING, Tânia M. K. A formação do professor e a questão da leitura. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996.

SILVA, E. T. da. Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1981.

SILVA, E.T. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: _____. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Roberto Acízelo de (1999): O império da eloquência: retórica e poética no Brasil Oitocentista. Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: Universidade Federal de Minas Gerais. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZAPPONE, M. H. Y. Letramento, leitura literária e escola. In: 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá, 2009.

ZAPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história literária. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da Literatura. São Paulo: Contexto, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A leitura infantil na escola. São Paulo: Global, 2005.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9 ed. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXOS

GRIMM, Jacob, 1785-1863. Contos dos Irmãos Grimm/organizado, selecionado e prefaciado pela Dra. Clarissa Pinkola Estés: ilustrado por Arthur Rackham; tradução de Lia Wyler. - Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

JOÃO ESPERTO

Aonde está indo, João? – pergunta sua mãe.

- Ver a Maria – responde o menino.

- Comporte-se bem, João.

- Sim, mamãe. Até logo.

- Até logo, João.

João chega à casa de Maria.

- Bom-dia, Maria.

- Bom-dia, João. Que foi que você me trouxe?

- Não trouxe nada para você, mas quero um presente.

Maria lhe dá uma agulha. João pega a agulha, espeta-a em uma carga de feno e volta para casa a pé, acompanhando a carroça.

- Boa-noite, mamãe.

- Boa-noite, João. Onde esteve?

- Na casa de Maria.

- Que foi que deu a ela?

- Não dei nada, mas ela me deu um presente.

- Que foi que ela lhe deu?

- Ela me deu uma agulha.

- Que fez com a agulha?

- Espetei-a na carroça de feno.

- Que bobagem, João. Devia tê-la espetado em sua manga.

- Não se aborreça, mamãe. Farei melhor da próxima vez.

- Aonde é que você vai, João?

- Ver a Maria, mamãe.

- Comporte-se bem.

- sim, mamãe. Até logo.

- Até logo, João.

João chega a casa de Maria.

- Bom dia , Maria.
- Bom-dia, João. Que foi que você me trouxe?
- Não trouxe nada. Mas quero um presente.

Maria lhe dá um canivete.

- Até logo, Maria.
- Até logo, João.

João pega o canivete, espeta-o na manga e volta para casa.

- Boa-noite, mamãe.
- Boa-noite, João. Onde esteve?
- Fui ver a Maria.
- Que foi que ela lhe deu?
- Ela me deu um canivete.
- Onde está o canivete, João?
- Eu o espetei na manga.
- Que bobagem, João. Você devia ter guardado o canivete no bolso.
- Não se aborreça, mamãe; farei melhor da próxima vez.
- Aonde está indo, João?
- Ver a Maria, mamãe.
- Então, comporte-se bem.
- Sim, mamãe. Até logo.
- Até logo, João.

João chega à casa de Maria.

- Bom-dia, Maria.
- Bom-dia, João. Trouxe alguma coisa boa para mim?
 - Não trouxe nada. Que é que você tem para me dar?

Maria lhe dá um cabritinho.

- Até logo, Maria.
- Até logo. João.

João apanha o cabritinho, amarra as pernas do bicho e o guarda no bolso.

Quando chegou em casa o bicho tinha sufocado

- Boa-noite, mamãe.
- Boa-noite, João. Onde esteve?
- Fui ver a Maria, mamãe.
- Que foi que deu a ela?

- Não dei nada. Mas trouxe uma coisa.
- Que foi que Maria lhe deu?
- Ela me deu um cabritinho.
- Que fez com o cabritinho?
- Eu o guardei no bolso, mamãe.
- Que grande bobagem. Devia tê-lo trazido amarrado na ponta de uma corda.
- Não se aborreça, mamãe; farei melhor da próxima vez.
- Aonde está indo, João?
- Ver a Maria, mãe.
- Então, comporte-se bem.
- Sim, mãe. Até logo.
- Até logo, João.

João chega à casa de Maria.

- Bom-dia, Maria.
- Bom, dia. João. Que foi que você me trouxe?
- Não trouxe nada. Que é que tem para me dar?

Maria lhe dá um pedaço de toucinho.

- Até logo, Maria.
- Até logo, João.

João pega o toucinho, amarra-o a uma corda e sai arrastando-o. Os cães vão atrás dele e comem tudo. Quando chegou em casa, levava a corda na mão, mas não havia nada na ponta.

- Boa-noite, mamãe.
- Boa-noite, João. Onde esteve?
- Fui ver Maria, mamãe.
- Que levou para ela?
- Não levei nada, mas trouxe uma coisa.
- Que foi que ela lhe deu?
- Ela me deu um pedaço de toucinho.
- Que é que você fez com o toucinho, João?
- Amarrei-o a uma corda e vim arrastando-o para casa, mas os cães o comeram.
- Fez uma grande bobagem, João. Você devia tê-lo carregado na cabeça.
- Não se aborreça, mamãe; farei melhor da próxima vez.
- Aonde está indo, João?

- Ver a Maria, mamãe.
- Então comporte-se bem.
- Sim, mamãe. Até logo.
- Até logo, João.

João chega à casa de Maria.

- Bom-dia, Maria.
- Bom-dia, João. Que foi que me trouxe?
- Não trouxe nada. Que é que você tem para mim?

Maria lhe dá um bezerro.

- Até logo, Maria.
- Até logo, João.

João apanha o bezerro e o equilibra na cabeça. O bicho escoiceia seu rosto.

- Boa-noite, mamãe.
- Boa-noite, João. Onde esteve?
- Fui ver a Maria, mamãe.
- Que foi que levou para ela?
- Não levei nada, mas trouxe uma coisa.
- Que foi que Maria lhe deu?
- Me deu um bezerro.
- Que fez com o bezerro?
- Eu o equilibrei na cabeça, mamãe, e ele me escoiceou a cara.
- Que grande bobagem, João. Devia tê-lo trazido na ponta de uma corda e o deixado no curral.
- Não se aborreça, mamãe; farei melhor da próxima vez.
- Aonde está indo, João?
- Ver a Maria, mamãe.
- Veja lá como se comporta, João.
- Sim, mamãe. Até logo.

João chega à casa de Maria.

- Bom-dia, Maria.
- Bom-dia, João. Que foi que você me trouxe?
- Não trouxe nada, mas quero levar alguma coisa.
- Eu vou com você, João.

João amarra Maria na ponta de uma corda, leva-a para casa, deixa-a presa no curral. Por fim entra em casa e cumprimenta a mãe.

- Boanoite, mamãe.
- Boa-noite, João. Onde esteve?
- Fui ver a Maria, mamãe.
- Que foi que levou para ela?
- Eu não levei nada.
- Que foi que Maria lhe deu?
- Não me deu nada. Veio comigo.
- Onde você deixou a Maria?
- Amarrada no curral.
- Que bobagem. Você devia ter lhe lançado olhares de bezerro apaixonado.
- Não se aborreça; farei melhor da próxima vez.

João foi ao curral, arrancou os olhos das vacas e dos bezerros e lançou-os no rosto de Maria.

Maria se zangou, soltou-se da corda e fugiu.

Mas acabou se casando com João.

ELZA SABIDA

Era uma vez um homem que tinha uma filha chamada Elza Sabida. Quando a menina cresceu o pai disse:

- Precisamos casá-la.

- Precisamos - concordou a mãe. - Se ao menos aparecesse alguém que a quisesse.

Por fim veio de longe um pretendente chamado João. Fez uma oferta por ela com a condição de que fosse realmente sabida como tinha fama de ser.

- Ah - afirmou o pai -, ela é uma moça de grande visão.

- Ela consegue ver o vento soprando na rua e ouvir as moscas tossirem - acrescentou a mãe.

- Bom - disse João -, se ela não for realmente sabida, não vou querê-la.

Quando estavam sentados à mesa do almoço, a mãe disse:

- Elza, vá ao porão e apanhe um pouco de cerveja.

Elza Sabida apanhou a jarra pendurada em um prego na parede e foi ao porão, batendo a tampa da jarra pelo caminho para se distrair. Quando chegou lá puxou uma cadeira para junto do barril, para não precisar forçar as costas ao se curvar. Depois colocou a jarra diante dela e abriu a torneira. E enquanto a cerveja escorria, para não ficar à toa, ela deixou os olhos vagarem pelo porão olhando para á e para lá.

De repente viu no alto uma picareta que um pedreiro deixara por acaso durada em um caibro do teto.

Elza Sabida caiu no choro e disse:

- Se eu me casar com o João e tivermos um filho, quando ele crescer e nós o mandarmos ao porão apanhar cerveja, a picareta cairá na cabeça dele e o matará. - Então ela ficou ali chorando e lamentando a futura desgraça em altos brados.

Os outros continuaram sentados no andar de cima à espera da cerveja, mas Elza Sabida não voltava.

Então a dona da casa disse à criada:

- Desça ao porão e veja por que Elza não voltou.

A criada desceu e encontrou Elza sentada junto ao barril, chorando amargamente.

- Ora, Elza, por que está chorando? - perguntou.

- Ai de mim! Será que não tenho razão para chorar? Se eu me casar com o João e tivermos um filho, quando ele crescer e nós o mandarmos ao porão apanhar cerveja a picareta cairá na cabeça dele e o matará.

Então a criada exclamou:

- Como é sabida a nossa Elza! - E se sentou junto à moça e começou a chorar a desgraça.

Passado algum tempo, como a criada não retornasse e todos sentissem muita sede, o dono da casa disse ao copeiro:

- Desça ao porão e veja o que aconteceu a Elza e à criada.

O homem desceu e lá estavam Elza e a criada chorando juntas. Então ele perguntou:

- Por que estão chorando?

- Ora, Elza, por que está chorando? - perguntou.

- Ai de mim! Será que não tenho razão para chorar? Se eu me casar com o João e tivermos um filho, quando ele crescer e nós o mandarmos ao porão apanhar cerveja a picareta cairá na cabeça dele e o matará.

- Como a nossa Elza é sabida! – exclamou o homem e também se sentou e as acompanhou no choro.

As pessoas do andar de cima esperaram um bom tempo pelo copeiro, mas, como não retornasse, o marido disse a mulher:

- Desça você ao porão e veja o que aconteceu com a Elza.

Então a mulher desceu e encontrou os três se lamentando em altos brados e perguntou a razão daquela tristeza.

Elza lhe disse que a picareta cairia e mataria seu futuro filho quando ele fosse bastante crescido para o mandarem ao porão apanhar cerveja. A mãe disse com os outros:

- Alguém já viu uma Elza tão sabida quanto a nossa?

O marido no andar de cima esperou algum tempo, mas, como a mulher não retornasse, e sua sede aumentasse, disse:

-Preciso ir pessoalmente ao porão ver o que aconteceu a Elza. Mas quando chegou ao porão e encontrou todos sentados juntos, debulhados em lágrimas, temendo que a criança que Elza pudesse ter casando-se com João morresse atingida pela picareta quando fosse apanhar cerveja, ele também exclamou:

- Como é sabida a nossa Elza! - E ele se sentou, acrescentando suas lamentações as de todos.

No andar de cima o noivo esperou sozinho durante muito tempo.

Então, como ninguém voltasse, pensou: "Eles devem estar esperando por mim lá embaixo; preciso ir ver o que estão fazendo."

Lá se foi ele e quando deparou com todos chorando e se lamentando de modo a partir o coração, cada qual mais alto que o outro, perguntou:

- Que desgraça pode ter acontecido?

- Ai de mim, caro João! - disse Elza. - Se nos casarmos e tivermos um filho, e quando ele crescer nós o mandarmos apanhar cerveja, ele pode ser morto pela picareta que deixaram pendurada ali em cima. Será que não temos razão para chorar?

- Bom - disse João -, não preciso de mais inteligência que isso; e sendo você tão sabida eu a aceitarei por esposa.

Ele a tomou pela mão, levou-a para cima e celebraram o casamento.

Quando já estavam casados há algum tempo, João disse:

- Mulher, vou trabalhar para ganhar algum dinheiro. Será que você pode ir ao campo cortar o milho para termos pão?

- Claro, meu querido João, irei imediatamente.

Depois que João saiu, ela preparou uma boa sopa e carregou-a para o campo.

Quando chegou lá disse para si mesma: "Que farei primeiro: colherei o milho ou comerei? Comerei primeiro."

Tomou então toda a sopa e achou-a muito satisfatória. Tornou então a se perguntar: "Que farei primeiro: dormirei ou colherei? Dormirei primeiro". Então deitou-se entre os pés de milho e dormiu.

João já estava em casa há muito tempo, mas nada de Elza aparecer, então ele comentou:

- Como é sabida a minha Elza! É tão trabalhadeira que nem vem em casa comer.

Mas como a mulher tardasse a voltar e já estivesse escurecendo, saiu para ver quanto milho ela cortara. Descobriu que ainda não cortara nada e que se deitara e caíra no sono. João correu em casa a buscar uma rede de caçar aves com sininhos nas bordas e estendeu-a por cima da mulher sem acordá-la. Correu então para casa, fechou a porta e se sentou para trabalhar.

Finalmente, quando já estava bem escuro, Elza Sabida acordou e, ao se levantar, ouviu uma barulheira de sinos que tocavam a cada passo que ela dava. Ficou muito assustada e se perguntou se era realmente a Elza Sabida: "Sou eu ou não sou?"

Mas não soube o que responder e ficou um tempo parada em dúvida. Por fim pensou: "Vou para casa perguntar se sou eu ou não sou. Com certeza saberão me dizer."

Correu para casa, mas encontrou a porta trancada. Bateu na janela e chamou:

- João, Elza está em casa?

- Está - respondeu João -, está sim!

Então ela se assustou.

- Ai de mim! Então não sou eu. - E se dirigiu à outra porta. Mas quando as pessoas ouviam os sininhos tocarem, não abriam a porta e em lugar algum a deixaram entrar.

Então Elza fugiu da aldeia e nunca mais ninguém a viu.



fonte: . acesso em: 05/05/2018



Fonte: . acesso em: 05/05/2018