



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MÁRCIA FABRINA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO DO LEITOR NOS DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS  
SOCIOCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: contação de histórias e mediação  
de leitura**

BELÉM – PARÁ  
2021

MÁRCIA FABRINA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO DO LEITOR NOS DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS  
SOCIOCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: contação de histórias e mediação  
de leitura**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM – PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S586f Silva, Márcia Fabrina Oliveira.  
Formação do leitor nos diálogos com as práticas socioculturais  
no Ensino Fundamental : contação de histórias e mediação de  
leitura / Márcia Fabrina Oliveira Silva. — 2021.  
94 f. : il. color.

Orientador(a): Profa Dra Isabel Cristina França dos Santos  
Rodrigues

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em  
Letras em Rede Nacional, Belém, 2021.

1. Formação leitora. 2. Práticas Socioculturais. 3.  
Mediação de leitura. 4. Contação de histórias. I. Título.

CDD 400

---

MÁRCIA FABRINA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO DO LEITOR NOS DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS  
SOCIOCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: contação de histórias e mediação  
de leitura**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_\_\_

CONCEITO: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues  
IEMCI/UFPA/PPGDOC – Orientadora/Presidente

---

Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça  
PROFLETRAS/ILA/ UNIFESSPA – Membro Externo

---

Prof. Dr. Fernando Maués de Farias Júnior  
PROFLETRAS/UFPA – Membro Interno

---

Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi  
PROFLETRAS/ UFPA – Membro Suplente

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa, produto de tantas lutas, assim veio a ser, tão somente graças a pessoas pelas quais tenho nutrido grande admiração e carinho. Duas delas foram de uma benevolência sem igual, porque me acolheram em seu lar ao longo das disciplinas ofertadas pelo curso. Gracilene Gonçalves e Maurício Sodré, anfitriões muito estimados, aos quais serei eternamente grata, pois tenho consciência da grande generosidade a mim oferecida em um momento no qual necessitei de amigos prestativos. A vocês, toda minha gratidão!

À minha professora e orientadora, Isabel França Rodrigues, que me guiou no percurso desta desafiadora jornada, cortando arestas, abrindo possibilidades e me oferecendo oportunidades de amadurecimento profissional e acadêmico.

Ao meu esposo, Joel Aduino, ofereço este trabalho, como o fruto de uma grande vitória, resultado também de sua dedicação e paciência, quando precisou administrar a casa e a criação de nossas filhas durante estes dois anos. Gostaria de presenteá-lo com as mais belas e fragrantíssimas flores colhidas no jardim da gratidão.

Às minhas filhas, Antonia Sofia e Ana Raquel, que, por muitas vezes foram obrigadas a continuar seguindo a rotina de estudos e momentos familiares, sem a presença e atenção maternas. Minha batalha foi gloriosa porque vocês foram meu escudo e minha espada. Juntas galgamos montanhas quase intransponíveis e realizamos este sonho tão desejado.

Aos amigos e companheiros de trabalho, Aluísio Guimarães, tendo este me compreendido em momentos de dificuldade, amparando-me quando necessitei me ausentar da sala de aula em função das atividades acadêmicas; e Orlando Paiva Júnior, que dispendeu tanta gentileza de sua arte, tornou possível esta pesquisa. Muitíssimo obrigada! Gratidão ainda, à minha tão estimada amiga e comadre, Ana Claudia Evangelista, que por meio de seus préstimos também compartilha desta vitória.

Meu reconhecimento também à Capes, pela concessão da bolsa de estudos, benefício que me possibilitou seguir as atividades acadêmicas ao longo do curso com maior tranquilidade.

Por fim, mas não menos importante, ao grande amigo e colega de estudos, Adriano Silva, com quem tive a oportunidade de vivenciar momentos inesquecíveis durante as disciplinas. E que hoje, mesmo distante, tornou-se um amigo de uma gentileza, atenção e assistência sobre as quais não tenho palavras o bastante... Você me reanimou quando estive angustiada e insuflou em mim, forças para superar aflições inúmeras. Aprendo com você todos os dias porque é precioso e único.

“Desde que o primeiro livro se abriu para mim (e se fechou sobre mim), o cotidiano tornou-se um fardo a suportar. Era aquém demais. Sempre havia sido, mas agora existia uma maneira de escapar. Os livros me carregaram para dentro”.

(BRUM, 2017, p. 81)

## RESUMO

A presente investigação está relacionada à formação do leitor pautada nas narrativas que envolvem as práticas socioculturais de comunidades situadas em Concórdia do Pará. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória amparada na valorização da contação de histórias e da mediação de leitura, com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019. O objetivo consistia em analisar de que maneira tais práxis potencializavam a formação leitora dos alunos, tendo como base as narrativas das comunidades e as já recorrentes na literatura infantojuvenil. O estudo, enquanto análise qualitativa, está apoiado em Thiollent (2011), uma vez que propõe a aplicação de práticas interventivas. Quanto à fundamentação teórica, aos conceitos de leitura e leitor, assim como ao trabalho com a literatura em sala de aula, o mesmo se respalda em Menegassi (2010), Iser (1996), Jaus (1994), Chartier (1998), Todorov (2009), Colomer (2007) e Petit (2009). No que diz respeito à contação de histórias, oralidade e práticas socioculturais, há estudos apoiados em Busatto (2012, 2013), Zumthor (1993, 2014) e Freire (1981, 1989, 2013). Há ainda em Bakhtin (1997), Bakhtin e Volóchinov (1997) reflexões alicerçadas na perspectiva dialógica da linguagem. As etapas da pesquisa desdobraram-se em: contação de histórias e leitura de obras literárias; socialização das experiências de leitura e escuta; visita ao Ateliê Cravo & Canela/socialização da visita e narração de histórias e causos oriundos das comunidades e bairros nos quais residem os alunos. Os dados resultantes indicam que os discentes apresentam um nível de compreensão literal em se tratando de leitura, evidências questionadas e contra-argumentadas por autores provenientes da Estética da Recepção. Além do mais, o estudo revelou que a leitura e escuta de histórias mostram-se agradáveis aos discentes no que tange à ficção e ao enredo, o que permite afirmar que as práticas de contação de histórias próprias de suas localidades, contribuem para o seu desenvolvimento enquanto leitores, uma vez que evidenciam saberes provenientes de sua realidade, promovem a produção de sentidos, a autonomia e ampliam sua bagagem cultural. Desse modo, a partir dos resultados obtidos, formulou-se um Produto Educacional apoiado na prática de atividades relacionadas às experiências de leitura do texto literário, na interação autor-texto-leitor e, assentadas ainda, em ações que potencializem o desenvolvimento do aluno-leitor, como a contação de histórias e mediação de leitura.

**Palavras-chave:** Formação leitora. Contação de histórias. Mediação de leitura. Práticas socioculturais.

## ABSTRACT

This research is related to the formation of the reader based on narratives involving sociocultural practices of communities located in Concórdia do Pará. To this do so, an exploratory research has been developed whose main strategies used were storytelling and reading mediation, with a class from the 7th year of elementary school, in 2019. The aim was to analyze how storytelling and reading mediation enhanced or not the students' reading training, based on the narratives of the communities and those already recurrent in children's literature. The study, as a qualitative analysis, is supported by Thiollent (2011), since it proposes the application of interventional practices. As for the theoretical foundation, the concepts of reading and reading, as well as working with literature in the classroom, the same is supported by Menegassi (2010), Iser (1996), Jauss (1994), Chartier (1998), Todorov (2009), Colomer (2007) and Petit (2009). With regard to storytelling, orality and socio-cultural practices, there are studies supported by Busatto (2012, 2013), Zumthor (1993, 2014) and Freire (1981, 1989, 2013). There is also in Bakhtin (1997) Bakhtin et Volóchinov (1997), 1997) reflections based on the dialogical perspective of language. The research stages were divided into storytelling and reading of literary works; socialization of reading and listening experiences; visit to Studio Clove and Cinnamon socialization of the visit and narration of stories and stories from the communities and neighborhoods in which the students reside. The resulting data indicates that students have a level of literal understanding when it comes to reading, questioned and counter-argued evidence by authors from the esthetics of Reception. Furthermore, the study revealed that reading and listening to stories is pleasing to students in terms of fiction and plot, which allows us to affirm that the storytelling practices specific to their localities, contribute to their development. as readers, once they reveal knowledge from their reality, they promote the production of meanings, autonomy and expand their cultural baggage. Thereby based results obtained, an educational product was formulated based on the practice of activities related to reading concepts, these anchored in the author-text-reader interaction and, still based, on actions that enhance the development of the student-reader, such as storytelling and reading mediation.

**Keywords:** Reader Training. Storytelling. Reading Mediation. Sociocultural Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cidade de Concórdia do Pará.....	45
Figura 2 –	Interior da escola e seus arredores .....	46
Figura 3 –	Nota SAEB 2017.....	46
Figura 4 –	Taxa de Rendimento 2018.....	47
Figura 5 –	Alunos em atividade de leitura.....	51
Figura 6 –	Apresentação do fundador do espaço.....	56
Figura 7 –	Alunos em visita ao Ateliê.....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Lista de algumas obras lidas em sala de aula.....	52
Quadro 2 –	Livros para leitura extraclasse.....	53
Quadro 3 –	Diários de Leitura.....	53
Quadro 4 –	Obras utilizadas na contação de histórias.....	54
Quadro 5 –	Registros dos Diários de Leitura/ Aluno 17.....	59
Quadro 6 –	Registros dos Diários de Leitura/ Aluno 6.....	60
Quadro 7 –	Registros dos Diários de Leitura/ Aluno 2.....	61
Quadro 8 –	Registros dos Diários de Leitura e Socialização/ Aluno 17.....	64
Quadro 9 –	Registros dos Diários de Leitura e Socialização/ Aluno 21.....	65
Quadro 10 –	Aspectos Socioculturais das histórias narradas.....	66

## **LISTA DE SIGLAS**

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LD** – Livro Didático

**LP** – Língua Portuguesa

**PA** – Pará

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PNBE** – Programa Nacional Biblioteca na Escola

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PROFLETRAS** – Mestrado Profissional em Letras

**SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Oralidade: um espaço de leitores</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>Contar, ouvir e ler ou A leitura em três ações</b> .....	18
<b>2.3</b>	<b>Seres da narração</b> .....	20
2.3.1	Ouvidos, olhos, voz: o corpo que é texto e leitor.....	23
<b>2.4</b>	<b>Primeiras Leituras: universos esquecidos pela escola</b> .....	26
<b>2.5</b>	<b>Leitura: vozes em inter-ação</b> .....	28
2.5.1	Processos de Leitura.....	33
<b>2.6</b>	<b>Da escola que forma leitores a leitores que transformam a escola</b> .....	35
<b>3</b>	<b>MEDIAÇÃO DE LEITURA</b> .....	38
<b>3.1</b>	<b>O professor mediador – entre acordos e somas</b> .....	38
<b>3.2</b>	<b>A leitura que deslinda e trasmuta</b> .....	41
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: UMA JORNADA DE LEITORES</b> .....	44
<b>4.1</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b> .....	44
<b>4.2</b>	<b>Instrumentos</b> .....	45
<b>4.3</b>	<b>Contexto</b> .....	45
<b>4.4</b>	<b>Sujeitos</b> .....	48
<b>4.5</b>	<b>Etapas</b> .....	49
<b>4.6</b>	<b>Leitores em formação: a trajetória</b> .....	50
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: DO DESACERTO À REVELAÇÃO</b> .....	59
<b>5.1</b>	<b>Diário de Leitura: leitor improfícuo ou a emergência do leitor real?</b> .....	59
<b>5.2</b>	<b>Histórias que também formam leitores</b> .....	66
<b>6</b>	<b>LEITORES QUE DESPONTAM – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
	<b>APÊNDICE A – SOCIALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS</b> .....	75
	<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES</b> .....	78
	<b>ANEXO A – REGISTROS DOS DIÁRIOS DE LEITURA</b> .....	89

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória no mundo da leitura literária iniciou-se antes mesmo que eu aprendesse a ler; cresci maravilhada diante das prateleiras do quarto de estudos de minha mãe. Professora do Ensino Fundamental, formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, minha mãe ofereceu-me desde muito cedo, o contato diário com livros e alunos que sempre estavam a nossa porta. Ao descobrir o mundo das letras, indescritível foi o meu deleite diante da palavra escrita.

Livros didáticos de Língua Portuguesa eram os meus preferidos e dos quais podia dispor sempre que quisesse. As histórias eram fabulosas e curtas, abriam-me portas a um mundo no qual mergulhava sempre que a realidade se mostrava difícil. Na adolescência possuía uma coleção de contos e crônicas preferidos, entre eles figuravam autorias de Cecília Meireles, Vitor Giudice e Raul Drewnick. Os contos já me fascinavam e trilhavam meu caminho sem que me apercebesse disso.

Em 2001 fui aprovada no Curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e fiz parte da turma 2002-2006 do Campus XI, da Universidade do Estado do Pará. Durante os anos do curso, a paixão pelas letras intensificou-se de tal modo que, nas horas vagas, devorava as obras de Machado de Assis e a essa altura já conhecia alguns clássicos da Literatura Universal, como *O homem da Máscara de Ferro*, de Alexandre Dumas; *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson; *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne e *Os Miseráveis*, de Victor Hugo.

Quando ainda cursava a graduação, recebi o convite para ministrar aulas no Ensino Fundamental e no programa EJA (Educação de Jovens e Adultos) e foi nesse período que me brotou um certo incômodo, um tanto incompreendido de início, a me fazer desconfiar do modo engessado e tradicional de se trabalhar a língua materna. Eu começava a perceber que trilharia um caminho diferente, mais árduo e desafiador, porém pleno de realizações as quais me constituem enquanto professora e leitora voraz. A literatura, por meio da contação de histórias, da mediação de leitura, eram alguns dos horizontes a serem trilhados, estratégias que durante muitos anos, usaria intuitivamente para instigar em meus alunos a curiosidade e a interação com o mundo literário.

Hoje contabilizo quase 14 anos em sala de aula e ainda encontro ex-alunos que relatam nunca terem esquecido determinadas narrativas por mim contadas. Há algumas como “Não mexa com o que está quieto”, de Antônio Juraci Siqueira, que sempre encanta os alunos.

Durante todos esses anos também descobri formidáveis contadores de histórias, os quais desconheciam seus talentos, como a ex-aluna Isa Daniela, atual discente do Ensino Médio.

Esse poder de encantar por meio dos contos e narrativas orais ou escritas, só o possui quem também é encantado pelas letras, e tal encantamento é o embrião desta pesquisa. No curso do PROFLETRAS (turma 2019), as disciplinas *Leitura do Texto Literário e Elaboração de Projetos* contribuíram significativamente para reiteração do percurso por mim adotado.

Na escolha da temática de que trata a pesquisa, recorri a estudos que seguem caminhos semelhantes, pesquisas relevantes na delimitação do trajeto traçado inicialmente. A princípio, destacam-se: *Contar e recontar histórias no ensino-aprendizagem de ciências na perspectiva da inclusão*, de Helen do Socorro Rodrigues Dias (2019), na qual a autora discorre sobre o ensino-aprendizagem de ciências para a Pessoa com Deficiência (PcD), a partir da prática da contação de histórias relacionada à perspectiva dialógica da linguagem.

*Em Tessituras Poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-Pará*, de Andréa Lima de Souza Cozzi (2015), são abordados os saberes e práticas educativas presentes nas narrativas orais dos moradores da Ilha Grande, especificamente em interpretações do contador de histórias Simeão Monteiro. Ambas as pesquisas me ofereceram no que diz respeito à arte de se contar histórias, performance, oralidade e visão dialógica da linguagem.

Em seguida, o estudo *Uma reflexão sobre o processo e as concepções de leitura*, de Missilene Silva Barreto e Márcia Cristina Greco Ohuschi (2017), apresenta as etapas do processo comum à prática da leitura, assim como descreve uma proposta de atividade alicerçada na visão dialógica da linguagem, propiciadora do desenvolvimento de habilidades inerentes à formação do leitor proficiente.

Por fim, Patrícia Aparecida Beraldo Romano (2017), por meio da tese “Dona Benta: mediadora de leitura em *Dom Quixote das crianças* e *Geografia de Dona Benta*, de Monteiro Lobato”, em seu trabalho sobre mediação de leitura a partir da figura de Dona Benta, ofereceu-me fundamentação teórica no que tange ao conceito de mediação, tanto quanto no que diz respeito à importância do professor interventor na prática e formação leitora. Tais estudos nortearam as concepções e atividades de leitura e contação de histórias, bem como contribuíram para a elaboração do Produto Educacional aqui citado.

Minha pesquisa toma outras delimitações no sentido de analisar de que forma as práxis de contação de histórias e mediação de leitura potencializam a formação leitora dos alunos, tendo como base as narrativas das comunidades nas quais residem os discentes e as já recorrentes na literatura infantojuvenil. Está ancorada em obras de Cléo Busatto (2012, 2013),

Bruno Bettelheim (2002), Paulo Freire (1981, 1989, 2013), Teresa Colomer (2007), Michèle Petit (2009) e Tzvetan Todorov (2009); também em Paul Zumthor (1993, 2014), Renilson José Menegassi (2010), Mikhail Bakhtin (1997), Bakhtin e Volóchinov (1997), Wolfgang Iser (1996), Hans Robert Jauss (1994) e Roger Chartier (1998).

Busatto (2012) explora a contação de histórias de tradição popular e sua contribuição na formação escolar e humana do aluno. Bettelheim (2002) aborda a relevância dos contos de fadas folclóricos na busca de sentido à vida e de como a literatura e a herança cultural estimulam a imaginação e desenvolvem o intelecto. Zumthor (1993, 2014) apresenta estudos relacionados à performance e à poética oral. Paulo Freire (1981, 1989, 2013) oferece suporte no sentido de pesquisar e enaltecer a aprendizagem alicerçada na realidade do aluno, no desenvolvimento do senso crítico a partir da valorização de sua leitura de mundo em consonância com a leitura da palavra.

Colomer (2007), Petit (2009) e Todorov (2009) tratam da formação do leitor literário, de como a literatura é abordada de modo equivocado pelas escolas e apontam caminhos para a leitura fruição, e para o trabalho com o texto literário a partir de uma visão da leitura enquanto experiência. Bakhtin (1997, 1997) aborda a linguagem em seu aspecto dialógico, enquanto Menegassi (2010) apresenta os processos, concepções e etapas de leitura, pautado também em uma visão dialogal. Iser (1996) e Jauss (1994) fundamentam a concepção da leitura do texto literário como produto de relações interativas e Chartier (1998) trata da prática leitora a partir do ato da escuta, assim como da importância da oralização do texto na interação entre os interlocutores.

Como apontam tais autores, a leitura forma indivíduos críticos, conhecedores de sua cultura, e dota-os da faculdade de transmiti-la de modo consciente, reconhecendo sua importância na vida social. Como afirma Lajolo (2011, p. 2), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor”. Ao narrar uma história a partir da leitura de um livro, o aluno desvenda a possibilidade de outras fontes de prazer, apresenta ao outro esse novo mundo, rico em imaginação e conhecimento.

Diante de uma realidade de discentes pouco habituados à leitura literária, que apresentam diariamente dificuldades de escrita e interpretação dos mais variados textos, a presente pesquisa mostra-se necessária no sentido de analisar a formação do leitor a partir da leitura e narração de histórias significativas dentro de suas comunidades, buscando a formação de sujeitos capazes de produzir sentidos e significados que atribuem às narrativas trabalhadas.

Em face de tal problemática, apresenta-se como relevante a valorização da literatura oral amazônica em consonância com a literatura universal em sala de aula, de modo que o

discente reconheça sua cultura no mundo literário de maior amplitude e reconhecimento canônico. Narrando e lendo histórias regionais e universais, o aluno encontra um espaço de prazer, valorização e recriação de sua cultura, tornando-se um leitor competente em um cenário educacional que, cada vez mais, necessita e exige indivíduos afeitos à leitura.

A pesquisa é desenvolvida em uma realidade de alunos, em sua maioria, habitantes da zona rural, os quais se deslocam todos os dias até a escola, situada na cidade de Concórdia do Pará. São sujeitos que estão inseridos em um contexto sociocultural interiorano, onde a contação de histórias sobrevive, ainda que atropelada pela modernização. Os estudantes, de um modo geral, demonstram problemas de escrita como consequência da falta de leitura habitual. São sujeitos provenientes de família de baixo poder aquisitivo e de escasso acesso a livros.

Nesse sentido, o trabalho propõe-se analisar de que maneira a contação de histórias e a mediação de leitura corroboram a formação leitora dos alunos, tendo como base as narrativas das comunidades e as já recorrentes na literatura infantojuvenil. Quanto aos objetivos específicos, os mesmos desdobram-se em: verificar e categorizar o nível de leitura apresentado pelos sujeitos investigados a partir das práticas de escuta e leitura de histórias; analisar de que modo as histórias narradas e lidas mostraram-se agradáveis aos alunos e identificar os aspectos socioculturais presentes nas narrativas provenientes das comunidades às quais pertencem os discentes.

Em termos de composição organizacional, a pesquisa está estruturada em “FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS”, seção na qual são abordados diferentes aspectos relacionados à formação do aluno-leitor, tais como a importância da oralidade na prática da leitura; da escuta como um ato de leitores, assim como da influência da performance na produção de sentidos. Ademais, a necessidade da narração e fabulação no cotidiano do homem, a concepção de leitura como um espaço de interação, a descrição das etapas comuns ao processo da leitura e o poder transformador promovido pela prática da mesma, são motes ainda apresentados no referido tópico.

A seção “MEDIÇÃO DE LEITURA”, trata dos conceitos de mediador e mediação, assim como são levantados questionamentos e reflexões acerca do professor enquanto mediador de leitura, o que lhe cabe no fomento de tal ato em sala de aula e fora dos limites da escola. Em seguida, há discussões sobre a mediação da leitura do texto literário, suas singularidades e benefícios no que tange à formação leitora dos discentes.

No segmento “PERCURSO METODOLÓGICO: UMA JORNADA DE LEITORES”, são apresentados o contexto no qual se configurou esta pesquisa, os sujeitos investigados, os

instrumentos utilizados no estudo, assim como a descrição das etapas no percurso das práticas pedagógicas realizadas ao longo do trajeto metodológico.

A seção “ANÁLISE DOS DADOS: DO DESACERTO À REVELAÇÃO”, discute sobre o nível de leitura a partir dos registros provenientes das experiências de leitura e escuta dos discentes, bem como a reanálise de tais registros em uma reestruturação das concepções de leitor, o qual se revela em virtude da subjetividade e da afetividade. Na sequência, apresentam-se os aspectos socioculturais oriundos das narrativas colhidas nas comunidades e bairros onde residem os estudantes e sua contribuição para o desenvolvimento destes enquanto leitores.

Em “LEITORES QUE DESPONTAM: CONSIDERAÇÕES FINAIS”, o estudo é concluído, mas não encerrado, uma vez que pretende instigar inquietações e futuras reflexões no que concerne à busca de novas concepções de leitura e à reconfiguração de nossas práticas cotidianas, em sala de aula, no trabalho com a formação leitora de nossos alunos, de modo que os mesmos, tão logo, sejam chamados de “leitores”.

Cabe ainda, em termos de esclarecimento acerca do contexto no qual se deu esta pesquisa, sobrelevar as circunstâncias socioeducativas provenientes do distanciamento social adotado em todo o mundo, em função do surgimento da SARS-CoV-2, em dezembro de 2019. O estado pandêmico obrigou governos de todas as esferas e países a fecharem as instituições escolares, o que impediu que as atividades pedagógicas, em sala de aula, tivessem continuidade. Diante de tal situação, não foi possível a aplicabilidade da proposta de intervenção desta pesquisa, a qual foi adaptada conforme a RESOLUÇÃO Nº 003/2020, emitida pelo CONSELHO GESTOR do PROFLETRAS, em 2 de junho de 2020.

O documento orienta a formulação de produtos educacionais como atividades propositivas em substituição à proposta de intervenção. Contudo, este trabalho, por ter sido iniciado ainda no ano de 2019, apresenta um contexto de inserção inicial no campo de pesquisa, o que possibilitou a geração de dados, e assim a elaboração do Produto Educacional *Ler, contar e encantar: a constituição de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental*, o qual objetiva potencializar práticas de leitura e contação a partir de textos e narrativas representativas da realidade sociocultural dos discentes, visando ao desenvolvimento do aluno enquanto leitor.

Por fim, ressalto que a pesquisa, doravante, tomará a voz na primeira pessoa do plural em consonância com os estudiosos nos quais busco embasamento para a realização do referido trabalho.

## 2 FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Leitores constituem-se a partir de condutas e fazeres que, sobretudo, devem refletir a reconfiguração de visões errôneas sobre oralidade, leitura e contextos socioculturais por parte dos professores de língua materna. A formação de leitores está além da leitura maçante e mecanizada, em sala de aula. Traduz-se em práxis amparadas na fabulação, na interação entre autor, texto e leitor e na valorização da realidade cultural proveniente do universo de cada discente.

### 2.1 Oralidade: um espaço de leitores

Em nossa atuação como docentes de língua portuguesa, há uma carência de práticas estruturadas na tríade leitura, escrita e oralidade. Na maioria dos casos, cada modalidade é trabalhada separadamente, sem que haja um elo entre as três esferas, o que impede que o discente perceba as relações existentes entre o ato de falar, ler e escrever. Para Brandt, Gustsack e Feldmann (2009, p. 172), “contar histórias, vista como ação pedagógica, possibilita a reflexão, a correção e o conseqüente aperfeiçoamento do fazer referente à oralidade, à leitura e à escrita, os quais [...] podem desenvolver-se de modo integrado”. Segundo os autores, a contação de histórias enquanto ação-reflexão possibilita que o aluno analise suas práticas ao narrar oralmente um caso, conto, mito ou lenda; que reflita sobre sua escrita a partir do que narrou ou a partir da leitura dos textos.

A pesquisa aqui desenvolvida está orientada sob a valorização da oralidade (a partir da contação de histórias) e sua importância na formação leitora do aluno do ensino fundamental, pois, muito antes da invenção de um sistema gráfico, o homem já se comunicava por meio do universo oral. Cada discente que chega à escola também já usa o texto falado como linguagem cotidiana. Aliás, as histórias de tradição popular são familiares a muitos alunos antes mesmo que estes comecem a ler. A contação de histórias, um instrumento da oralidade, faz parte da trajetória do homem e, durante muito tempo foi utilizada como um mecanismo na transmissão de diversos ensinamentos.

A língua oral antecede a escrita e esta não pode existir sem a primeira. No entanto, o oral independe dos signos linguísticos gráficos. Segundo Botelho (2012), todos os textos escritos estão, de certa forma, relacionados à oralidade. Há, contudo, em nossas práticas pedagógicas, certa desvalorização dessa modalidade, uma negação de seu lugar e valor no uso da linguagem. Nas aulas de língua portuguesa ela é diariamente relegada a um espaço quase nulo; quando muito, lugar de erros gramaticais e equívocos linguísticos.

Em nossas escolas, oralidade e escrita não são vistas como duas variedades discursivas da mesma língua, cada qual com sua importância e sua função dentro da sociedade. Não são vistas como saberes tradicionalmente fixados numa dada comunidade; se assim o fosse, a visão tradicional do que é correto ou errado seria outra, ou melhor, deixaria de existir, pois na língua há normas (observância de uso), mas não necessariamente as normas cultas e as incultas (BOTELHO, 2012, p. 27).

Trabalhar a oralidade em sala de aula, buscando sua valorização tanto no ambiente escolar como fora da escola, exige que nós, docentes, conheçamos e nos apropriemos de estudos e novas concepções a respeito deste universo, o qual deve ser também reconhecido como produto da linguagem humana, diferente da língua escrita, mas não menos importante.

Na produção de textos orais, somos construtores de sentidos, interagimos e assumimos atitudes de leitores, ativamos a compreensão e a interpretação, elaboramos nossos discursos e analisamos o discurso do outro, ou seja, por meio do oral também nos moldamos enquanto sujeitos que leem.

## **2.2 Contar, ouvir e ler ou A leitura em três ações**

Como já afirmamos, há um desacerto enraizado ao longo do tempo em nossas práticas didáticas, no que diz respeito ao trabalho com textos orais e escritos, em se tratando da valorização de ambos os segmentos, de modo igualitário. Um equívoco desafiador porque nos exige conhecimento e conscientização. Tomemos como exemplo o simples ato da contação de histórias desprovida da presença física do livro, o que talvez pareça estranho a muitos profissionais da área da linguagem.

Tal estranhamento ocorre porque nos habituamos a uma visão errônea quanto ao uso da oralidade no cotidiano escolar: ignoramos a ideia de que a escuta também é um tipo de leitura. Conforme afirma Eliana Yunes, “a leitura de um texto escrito não desqualifica a narração oral que por ventura a antecede” (2012, p. 59); ou, talvez, coubesse aqui outro questionamento: por que usar a contação antes da leitura do escrito, como se o primeiro supervalorizasse o segundo?

Sobre a importância dos textos orais na história do gênero humano, Paul Zumthor (1993), estudioso da Idade Média e das poéticas orais, discorre acerca da existência de três tipos de oralidade:

Convêm – primeiramente – distinguir três tipos de oralidade, correspondente a três situações de cultura. Uma, primária e imediata, não comporta nenhum contato com a escritura. De fato, ela se encontra apenas nas sociedades desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos [...] *oralidade mista*, quando a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada; e

*oralidade segunda*, quando se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário (ZUMTHOR, 1993, p. 18).

O primeiro tipo de oralidade é comum em comunidades ágrafas, onde o único instrumento de comunicação verbal é o texto oral. O segundo ocorre em dinâmicas culturais nas quais há um sistema escrito simultâneo ao sistema oral de comunicação, no entanto, este último sofre pouca influência por parte da escrita. Era o caso das sociedades medievais, em que grande parte dos indivíduos era analfabeta e utilizavam o texto oral como expressão cultural.

Quanto ao terceiro tipo, a oralidade segunda, diz respeito ao oral fortemente influenciado pela escrita, o que se intensificou com o advento do sistema gráfico e promoveu o esvaziamento do universo vocal. Desse modo, ao longo dos séculos da história da humanidade, o oral exerceu um papel primordial na transmissão de conhecimentos, experiências, valores morais e práticas socioculturais. “O que nos aparece registrado nas epopeias e tragédias, com assinatura autoral e, certamente, arranjo genial de seus compiladores, circulava havia muito tempo de boca em boca nos relatos populares” (YUNES, 2012, p. 61-62).

A maioria dos textos por nós herdados dos séculos X, XI, XII, XIII, principalmente, só chegou aos dias atuais por meio do “trânsito vocal” (Zumthor, 1993, p. 21), canal responsável pela disseminação social desses textos. Esse conjunto de conteúdos abrange canções, declamações diversas, assim como crônicas e narrativas.

Nesse sentido, não se justifica qualquer hierarquia entre oral e escrito, uma vez que na oralidade há produção de sentidos, significação, ressignificação e dialogismo entre texto e leitor. Na verdade, a leitura é anterior à escrita, porque antes mesmo de saber decodificar os signos linguísticos, já somos capazes de ler o mundo, as realidades circundantes, as pessoas e o ambiente que nos cerca. “É a leitura que preexiste à escrita – lembremos que só há escrita quando já houve leitura, que é um modo de colher o que há, o que interessa” [...] (YUNES, 2012, p. 65).

A literatura oral, ao longo da história, permitiu tanto ao indivíduo letrado quanto ao analfabeto (e principalmente a este) o contato com inúmeras expressões artísticas tão íntimas de suas realidades cotidianas como a contação de histórias ao final do dia, em serões à beira do lampião ou no terreiro aberto, sob a luz do luar. Como afirma Luís da Câmara Cascudo (1984), historiador e antropólogo brasileiro, a literatura oral, irmã invisível da literatura canônica, em sua dinamicidade, imaginação, colorida e vibrante, acompanhava o povo em repentes, lendas, mitos, trava-línguas e poemas, todos personificados na voz e no corpo.

Todos os interlocutores de tais manifestações eram e são, leitores, ainda que não dominem o sistema linguístico. Desse modo, porque, diante do livro em sala de aula, o discente

mostra-se desestimulado e muitas vezes avesso à leitura? “Porque o gosto de ler não passa apenas pela obrigação, nem pelo tato (ter o livro entre as mãos), mas pelo contato prazeroso do ler com, do ouvir, dos olhos nos olhos” [...] (YUNES, 2012, p. 65). Ademais, a escola ignora a oralidade proveniente do contexto sociocultural do aluno e não a reconhece como uma prática leitora, o que gera a falência de estratégias pelas quais buscamos desenvolver o gosto literário por parte de nossos alunos.

Resta-nos ressaltar, por fim, que o percurso metodológico adotado nesta pesquisa está fundamentado na não hierarquização entre escrita, oralidade e leitura (em especial as duas últimas modalidades), uma vez que buscamos desenvolver, simultaneamente, atividades que envolvem o oral (a contação de histórias) e a leitura de textos literários do universo infantojuvenil, tanto obras regionais quanto de caráter universal. Acreditamos que a formação leitora não consiste apenas no fim, mas também nos meios, uma vez que a escuta é um ato de leitura, assim como a contação é ainda, uma forma de ler um texto, porque o narramos conforme a recepção que dele fazemos.

### **2.3 Seres da narração**

A arte de contar histórias é uma prática antiquíssima e se traduz em uma ação sociocultural que se molda a cada geração. No entanto, é certo que a vida moderna, o advento da internet e suas tecnologias de entretenimento, reconfiguraram nosso modo de viver e o velho hábito de se contar histórias como aquelas pertencentes à tradição popular, em reuniões familiares ou entre vizinhos e amigos, acabou tornando-se obsoleta; assim, “ouvir e contar histórias perdeu-se no tempo, com outros interesses preenchendo o espaço que até então era ocupado pelo narrador, fosse ele a mãe, o avô, ou uma pessoa da comunidade” (BUSATTO, 2012, p. 11).

No cotidiano das salas de aula, podemos afirmar que a arte da narração é uma atividade pedagógica própria dos docentes do ensino infantil, como se tal prática proporcionasse benefícios apenas às crianças pequenas. Essa forma de direcionar a contação de histórias somente a este segmento, diz muito sobre a percepção falha que em geral, nós, educadores, temos da arte de contar. “Somos seres da narrativa” (Michèle Petit 2009, p. 84) e, desde os mais remotos momentos de escuta da voz materna até as experiências de interlocutores-ouvintes de histórias diversas, desenvolvemos a necessidade de simbolizar por meio da linguagem. “De fato, ao longo da vida, para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, em voz alta ou no segredo da nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas por relatos [...]” (PETIT, 2009, p. 82).

Em consonância com as palavras de Petit, Teresa Colomer cita a “consciência narrativa” (2007, p. 54), ou seja, a faculdade que nos permite, desde os dois anos de idade, usar recursos linguísticos provenientes do mundo narrativo, tais como mudanças vocais, expressões indicativas de início e fim, dentre outros. “Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis” (COLOMER, 2007, p. 54). E tal maneira de utilizar a linguagem acompanha-nos durante toda a vida adulta, ao recontarmos o mundo por meio das narrativas; é o que demonstram as inúmeras expressões artísticas como o cinema, os livros e a contação de histórias.

Segundo Pierre Lévy (2004), hoje vivemos o tempo da informática, era na qual reconfiguramos nossa forma de narrar a realidade tanto fatural quanto fictícia, dispondo de novos suportes tecnológicos, digitais. O autor divide a história da relação homem-linguagem em três períodos. Se atualmente estamos inseridos em um universo informatizado, como primeiro período está a oralidade primária, espaço cronológico durante o qual os conhecimentos eram preservados e transmitidos por meio do oral. Assim, linguagem e memória eram indissociáveis e a narração de histórias tornava possível a transmissão de saberes.

No segundo período, o tempo da escrita, o homem rompe com a cadeia circular de conhecimentos produzida a partir das narrativas orais. O surgimento dos signos gráficos inaugura o tempo cronológico e dissocia homem e conhecimento.

Neste momento, opera-se uma transformação fundamental, pois o conhecimento começa a ser separado do sujeito que o produz e um novo problema é colocado: a questão da verdade, principal preocupação da ciência moderna. Enquanto os homens contavam uns para os outros as suas histórias, o sentido ia sendo construído no diálogo. A presença do falante e do ouvinte garantia a compreensão e o controle da verdade (SOUZA; GAMBA JÚNIOR, 2002, p. 107-108)

Eis a essência do dialogismo na prática da contação, pois a mesma permite aos seus interlocutores a construção dos sentidos a partir da interação. Assim sendo, esta pesquisa busca demonstrar que a arte da contação de histórias, mesmo inserida em um mundo tecnológico e digital, deve ocupar seu espaço, ainda que por meio de suportes diferentes, os quais, certamente, implicarão na configuração de relações também distintas entre o homem, a imaginação, a linguagem e o conhecimento.

Se a narração em tempo presente estabelece significados a partir do corpo do narrador, e do entorno em que ele e o ouvinte estão envolvidos, no meio digital vamos encontrar uma produção de sentidos sendo construída não apenas por esses dois elementos, como também pela estrutura e organização do sistema, em que novos significantes, como o mouse, barra de ferramentas e barra de rolagem, dividem o espaço com outros signos já familiares, como palavras, imagens e sons (BUSATTO, 2013, p. 120).

Em vista disso, a cultura do oral precisa ser reivindicada no dia a dia das práticas pedagógicas, e necessita ser visualizada a partir dos mesmos valores direcionados à leitura e à escrita. “Reivindicar a presença da cultura oral, da cultura letrada e da cultura audiovisual no espaço escolar é incentivar o diálogo profícuo entre os variados modos de construção do saber que circulam entre nós” [...] (SOUZA; GAMBA JÚNIOR, 2002, p. 110).

Embora vivamos a era da informação e da inteligência artificial, ainda somos seres que necessitam contar; a narração está imbricada em nossa natureza e mantém preservada “a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências” (BUSATTO, 2013, p. 10). Contar é uma prática humana tão antiga quanto fundamental, e está relacionada ao nosso modo de significar e simbolizar a realidade.

A ação de narrar uma história permite a quem a escuta (e também a quem a conta), o desenvolvimento da fabulação, da criatividade, enriquece sua bagagem de conhecimentos e lhe permite entrar em contato com sua essência, seus sentimentos, medos e dificuldades.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve\_ com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Como afirma a autora, a contação de histórias possibilita o contato com o mágico, o encantado, com uma gama de sentimentos muitas vezes ocultos e incompreendidos. Desenvolve nossa própria percepção do mundo e da vida, nos torna mais autônomos e reflexivos, pois nos permite viver outras realidades. Segundo Dias (2019), tal prática enriquece o vocabulário, expande a gama de conhecimentos culturais, sociais e linguísticos; favorece ainda, a interação entre sujeitos e contextos distintos, assim como instiga a avaliação, a análise e o questionamento do mundo.

E diante da perspectiva à qual está submetida esta pesquisa, a contação como fator relevante na formação leitora do aluno, apresentamos o ato de narrar como atividade que permite ao discente desenvolver sua capacidade de criar, imaginar, faculdades essenciais ao ser humano. Na contação de histórias, a literatura se manifesta como fabulação e capacidade criadora; como necessidade do homem, sem a qual este inexistente.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174).

É nesse sentido que acreditamos ser, a contação de histórias, uma ação sociocultural de inúmeras contribuições para a formação do aluno-leitor, uma vez que lhe permite desenvolver sua imaginação, viver outras realidades, expandir seu vocabulário e ter autonomia, faculdades fundamentais no processo de formação leitora. Ademais, o ato de escuta de histórias instiga a leitura do texto literário. Conforme Petit (2009), pesquisas desenvolvidas com leitores franceses, comprovaram a predominância da prática da leitura no cotidiano de pessoas que ouviam histórias na infância, em detrimento daquelas que não tiveram essa experiência.

Segundo a autora, o encontro com a voz antecede o encontro com o livro; “o gosto pela leitura [...] deve muito à voz” (PETIT, 2009, p. 39). Por conseguinte, quanto mais inserimos nossos alunos em contextos de escuta e contação de histórias, mais os estimulamos à prática da leitura. É o que afirma Abramovich (1997, p. 16) “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

O contato com histórias permite ao aluno a revelação de um universo no qual o mesmo compreende a realidade e a vida de modo único, a partir da construção de sentidos configurados em suas inúmeras maneiras de ser e estar no mundo, propiciadas pela fabulação. Assim, permitir ao aluno a escuta e a contação de histórias no dia a dia da sala de aula é muito mais que lhe oferecer um momento de entretenimento. É criar oportunidades de interação, diálogo e enriquecimento sociocultural.

No entanto, para que proporcionemos contextos de formação a partir da contação, faz-se necessária a prática de saberes singulares ao ambiente de narração, como desenvolver o ato da escuta, princípio da recepção e da construção da própria oralidade, ação também de interação, diálogo e autonomia.

### 2.3.1 Ouvidos, olhos, voz: o corpo que é texto e leitor

Em nosso cotidiano escolar, o ato da escuta é, senão uma prática prazerosa, uma exigência imposta por nós, que, em meio às conversas paralelas e indisciplinas dos alunos, impomos o silêncio, um estado necessário à realização das aulas (conforme muitos acreditam). Todavia, o silêncio feito pela classe consiste realmente em um ato de escuta? O ouvir dos discentes em uma aula cuja metodologia está alicerçada apenas na transmissão de conteúdos exigidos pela grade curricular, é o mesmo “escutar” comum ao ouvinte de uma história?

Segundo Freire (2013), o ato de escutar vai além do ouvir. Escutar, segundo o autor é estar aberto ao outro e à sua fala, às suas diferenças e modo de ser; é interagir com o seu discurso e posicionar-se de modo ativo no sentido de avaliar, concordar ou não com o que escuta.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2013, p. 117).

Como afirma o autor, escutar é também uma prática ativa necessária à construção de opiniões e sentidos em qualquer ato comunicativo. Ao estar aberto à escuta de uma história, o estudante estará aberto também ao contato com seu próprio mundo e sua fabulação, uma vez que a escuta da narrativa propiciará a construção imaginativa própria à realidade de cada estudante. “Um conto nunca vai provocar o mesmo efeito nas diversas pessoas que o ouvem. É a história de vida de cada um que determinará com que cores e com que música ele vai soar” (BUSATTO, 2012, p. 18).

A prática da escuta é um dos elementos fundamentais na efetivação da linguagem dialógica, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*” (FREIRE, 2013, p. 111). Desse modo, seria impossível falarmos em práticas de contação de histórias na formação leitora sem ressaltarmos a relevância do saber escutar, do estar aberto ao outro, do silêncio necessário à escuta.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; do outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com o *comunicar* e não com o fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação” (FREIRE, 2013, p. 115).

O silêncio do qual fala Freire não se trata do estado imposto e exigido pelo professor para a transmissão do conteúdo da aula, no qual apenas o docente tem voz. Trata-se do silêncio indagador e atento, em que a escuta da narrativa se torna linguagem na realidade interior de cada estudante. Um silêncio ativo, propiciador de sentidos, uma vez que nasce da interação entre dois mundos em interlocução. Ademais, essa escuta ativa, participativa, que interage com o momento e o ambiente, que aprecia e recria o ato dinâmico da contação de histórias é chamado por Paul Zumthor (2014, p. 44), como “audição performativa”. Nela, o estudante-espectador interage com o ato da narração, tornando-se elemento formador da ação à que assiste, uma vez

que opera cognitivamente enquanto aprecia a performance de quem lhe apresenta uma narrativa.

Na obra *A ordem dos livros*, Roger Chartier (1998) apresenta-nos a história do ato da leitura, as comunidades de leitores e as suas peculiaridades ao longo dos séculos XIV e XVIII, na Europa. Dentre leitores diversos, como aqueles pertencentes às elites europeias, leitores habilidosos, leitores menos competentes e aqueles que necessitavam verbalizar o que liam, havia os leitores de textos lidos em voz alta por terceiros. Tais interlocutores eram numerosos nesse período, uma vez que, por não saberem ler o texto escrito, o liam por intermédio da oralização de outrem.

Hábitos como a escuta e a leitura a partir da verbalização do outro, envolviam a atuação e recepção da modulação, volume e timbre da voz, assim como da dinâmica dos gestos, do olhar e do corpo. A leitura em voz alta, prática obsoleta na atualidade, potencializava encontros interpessoais, a interação com o outro, consistia em leituras simultâneas tanto do texto emitido quanto do emissor.

A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis porque deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. Por exemplo, a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada [...] Ainda nos séculos XVI e XVII, a leitura implícita do texto, literário ou não, constituía-se numa oralização, e seu “leitor” aparecia como o ouvinte de uma palavra lida. Dirigida tanto ao ouvido quanto ao olho [...] (CHARTIER, 1998, p 16-17).

O leitor-ouvinte desvendava o texto a partir da ação daquele que o verbalizava, já que a leitura também dependia da observação e interação com o corpo do outro (Chartier, 1998). Assim, para que haja diálogo e escuta performativa, faz-se necessária a efetivação de um “saber-ser” (ZUMTHOR, 2014, p. 34) no tempo e no espaço, pois performance exige competência no sentido de se saber instrumentalizar a voz ao longo da narrativa, uma operação de dinamicidade de entonações, modulações, volume. É necessário, ainda, o manejo dos gestos, os movimentos do corpo ao sabor da história, as expressões faciais, o silêncio das pausas. “É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo” (ZUMTHOR, 2014, p. 34).

Ademais, a performance, segundo o autor, também se realiza no ato silencioso da leitura:

[...] o que na performance oral pura é realidade experimentada, é, na leitura, da ordem do desejo. Nos dois casos, constata-se uma implicação forte do corpo, mas essa implicação se manifesta segundo modalidades superficialmente (e em aparência)

muito diferentes, definindo-se com a ajuda de um pequeno número de traços idênticos (ZUMTHOR, 2014, p. 38).

Desse modo, observamos que a ação performática ocorre tanto na prática real do discurso vivido quanto no ato solitário da leitura de um texto literário, pois no contato com este, o corpo também existe no tempo/espaço em reação ao encanto que a obra lhe proporciona, à poética e à profundidade oferecidas pela mesma. Na leitura, assim como na performance, há a configuração de um ambiente cênico a partir da intenção do autor. Na teatralidade do ato da leitura, o espectador-leitor precisa reconhecer a existência de um outro espaço fictício, no qual se efetiva esse plano teatral, onde coexiste o contexto da fabulação.

Reconhecemos, assim, a prática da contação de histórias e os atos de escuta e performance como de grande relevância na formação do aluno-leitor, uma vez que tais ações favorecem a interação entre sujeitos e realidades distintas, a expansão da bagagem cultural e o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, elementos fundamentais na formação do leitor.

#### 2.4 Primeiras leituras, universos esquecidos pela escola

A presença do homem no mundo, ao longo da história, é marcada por ações e transformações que configuram a realidade sociocultural de cada povo. O homem não só está no mundo, mas age sobre o mesmo. Sua ação é produto da percepção que tem de si em relação à realidade que o cerca, assim como é o resultado de elaborações abstratas que se concretizam em atividades formuladas a partir de objetivos e objetos. A consciência de sua existência faz do humano um ser ativo sobre o meio no qual habita. Por meio de sua linguagem concebe o universo de modo criativo, recriando-o e se posicionando em um “estar com o mundo” e não apenas em “estar no mundo” (FREIRE, 1981, p. 53).

A ação humana sobre a realidade, transformando-a, constitui-se em práticas culturais, as quais são concretizadas em contextos de relações interpessoais, em comunidades e sociedades. Cada povo percebe o mundo de maneira singular e o recria conforme essa percepção; cria formas diversas de interação com o seu meio, se expressa a partir de distintas e engenhosas linguagens, e assim constrói seu lugar no mundo. No entanto, a educação escolar formal e institucionalizada, em grande parte organizada em grades curriculares que engessam os conhecimentos transmitidos, distanciam muitos discentes e toda a sua bagagem cultural, do cotidiano das salas de aulas. Práticas socioculturais muito comuns no dia a dia de inúmeros estudantes são ignoradas pelas escolas, consideradas como tradições cada vez mais esquecidas no contexto escolar, posto que elas

são tidas pela escola como algo sem muita importância, imutáveis, estáticas, com conceitos definidos, que não sofrem nenhuma modificação ao longo do tempo, são tidas como assuntos que não agregam conhecimentos, ou seja, estão expostas na sociedade como objetos representativos e culturais (GOMES; SANTO; SOUZA, 2016, p. 14).

De modo geral, poderíamos apontar a existência de duas práticas relacionadas ao trabalho com a cultura nas escolas: quando trata da temática, as instituições de ensino a abordam de modo abstrato, sem fazer relação com as atividades cotidianas dos alunos, isolando-a do dia a dia da vida em sociedade; ou simplesmente a ignoram, o que torna as práticas socioculturais dos discentes algo ainda mais distante do processo de ensino-aprendizagem.

As atividades culturais praticadas por nossos alunos, todos os dias, são sua primeira leitura do mundo: a ação de ouvir e contar causos e lendas; a prática de danças típicas de suas comunidades; a produção de alimentos originários de suas regiões; a plantação, colheita e processamento de produtos alimentícios, a venda desses produtos nas feiras das cidades. Conforme Lev Vygotsky (2001), no processo de aquisição da linguagem, interação social e cultural são operações simultâneas e inseparáveis.

A leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1989), e a escuta de histórias narradas por familiares, vizinhos e membros da comunidade é a primeira leitura que o aluno faz da realidade que o circunda, o primeiro alimento que abastecerá sua imaginação ao longo da vida. Cascudo (1984), declara, ironicamente, acerca da distância existente entre a cultura ensinada pela escola e aquela proveniente da realidade discente:

Para o ensinamento recebido de forma ordinária e legal o menino comportar-se-á passivamente, aprendendo, usando, decorando. Para o 'saber tradicional', fora do âmbito majestático e religioso, o estudante reage e colabora porque essa ciência clandestina e semiproibida é uma excitação ao seu raciocínio, apelando diretamente para um sentido ativo e pronto de utilização imediata e realística (CASCUDO, 1984, p. 32).

Desse modo, promover a escuta e a contação, na escola, de narrativas que fazem parte da realidade cultural de nossos alunos, é permitir-lhes reviver a própria história enquanto seres sociais e ressignificar sua cultura a partir do reconhecimento oferecido pela instituição escolar. É possibilitar-lhes a oportunidade de descobrir que a leitura feita na escola encanta porque envolve também o jeito de viver de suas regiões, reconta as lendas e causos que muitos de seus familiares contavam e ainda contam.

“[...] leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 1989, p. 18).

Toda prática pedagógica ocorre inserida em um contexto político-social, já que é efetivada a partir da relação entre indivíduos provenientes de realidades distintas e únicas. Esse aspecto confere ao processo de ensino-aprendizagem o caráter social, cultural e político que não podem ser negados nem esquecidos. “A dimensão político-social [...] impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntária), possui em si uma dimensão político-social” (CANDAUI, 2012, p. 16).

Assim sendo, acreditamos que a leitura tornar-se-á mais prazerosa se o texto a ser lido permitir ao leitor reconhecer-se, recontar-se em sua história. Causos, lendas, adivinhas, parlendas e outros tantos textos da tradição popular, muitas vezes desvalorizados pela escola, são espelhos nos quais muitos alunos reconhecem-se, maravilhados. Uma porta que se abre no caminho da formação do aluno enquanto leitor ativo.

## 2.5 **Leitura: vozes em inter-ação**

A deficitária proficiência em leitura por parte de nossos alunos é constantemente comprovada em resultados de provas como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. O último exame, aplicado em 2018 (PISA, 2020), apontou o índice em letramento em leitura para os jovens brasileiros de 413,74 pontos abaixo da média dos países mais ricos do mundo.

Resultados como este são indicativos de práticas pedagógicas provenientes de concepções equivocadas a respeito da leitura. A mesma ainda é instrumentalizada em função do ensino de conteúdos relacionados à língua portuguesa, o que distancia o aluno da prática da leitura proficiente, já que o mesmo é direcionado a perceber o texto como um lugar no qual busca informações para responder a questões gramaticais. Desse modo, o texto não é um espaço de interação, de desenvolvimento da autonomia e criticidade por parte do leitor.

O cenário acima delineado demonstra a urgência da efetivação de práticas pedagógicas que objetivem a formação do leitor ativo, crítico e reflexivo. Atividades estas relacionadas a concepções de leitura que propiciem a interação autor-texto-leitor.

Nesse âmbito, os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação como pano de fundo (MENEGASSI, 2010, p. 175).

Essa concepção apoia-se na perspectiva dialógica da linguagem, formalizada por Bakhtin (1997), o qual afirma que todo enunciado verbal advém de um autor, e este pressupõe

um destinatário, que, tendo compreendido o texto, assume uma atitude responsiva, o que gera a relação de dialogismo na linguagem. Desse modo, não há como pensarmos na existência de práticas de leitura proficientes sem a interação autor-texto-leitor.

A realidade das atividades com leitura em sala de aula, especificamente nas aulas de língua portuguesa, como já mencionamos anteriormente, apoia-se em percepções falhas de leitura, como o predomínio de atividades com foco somente no autor ou de práticas baseadas apenas na visão do leitor, o que nos leva a continuar seguindo caminhos pouco eficientes em termos de formação de leitores.

Segundo Menegassi (2010), há uma tradição na instrumentalização dos textos em sala de aula, na qual há a formulação de perguntas a partir da leitura feita pelo aluno. No entanto, essa prática ainda se mostra ineficaz porque provém de metodologias e concepções de leitura deficientes por parte do professor.

Assim, para o trabalho com a construção de perguntas, devemos levar em consideração alguns quesitos essenciais, definidos a partir da literatura sobre leitura, com pressupostos na Linguística Aplicada, articulando-se a algumas definições enunciativas de linguagem da teoria bakhtiniana: a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura, em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas ao texto; f) a produção escrita do gênero textual resposta, advindo das perguntas oferecidas para avaliação de leitura (MENEGASSI, 2010, p. 16).

Para que o trabalho com a leitura em sala de aula seja efetivo, faz-se necessário que o professor tenha domínio da concepção de leitura segundo a qual deseja efetivar as atividades com os discentes. Há, na literatura da Linguística Aplicada e da prática escolar, diversos estudos relacionados à temática, pautadas em perspectivas diferentes. Trataremos aqui das seguintes: a) a concepção com foco no autor; b) a concepção com foco no texto; c) a concepção com foco no leitor e d) a concepção com foco na tríade autor-texto-leitor.

a) A leitura com foco no autor;

Nessa perspectiva de leitura, a atenção do discente volta-se somente para a captação das ideias do autor, respondendo a perguntas de leituras direcionadas à identificação do ponto de vista do autor do texto. Nessa concepção, o leitor não aciona sua bagagem de conhecimentos com os quais poderia atribuir um sentido próprio a partir do que leu. Segundo Menegassi (2010, p.169) “o aluno é impedido de produzir sentidos próprios ao texto, porque a informação que lhe é solicitada, através da concepção de leitura com foco no autor, é de repetição”.

b) A leitura com foco no texto;

Nas atividades pautadas na concepção de leitura com foco no texto, a atitude responsiva no sentido bakhtiniano não ocorre, uma vez que a atenção do discente está voltada tão somente ao reconhecimento do sentido do texto, a partir da decodificação do código.

As respostas para perguntas com foco no texto serão encontradas no próprio texto, não precisando o aluno-leitor recorrer a alguma estratégia do tipo inferência, levantamento de hipóteses, por exemplo [...] Portanto, o leitor assumirá uma postura totalmente passiva diante dessas perguntas, utilizando, para respondê-las, o mecanismo de reprodução, de cópias de palavras, das ideias contidas no texto lido. (BARRETO; OHUSCHI, 2017, p. 220).

É importante ressaltar que perguntas de leitura focadas no texto não devem ser descartas, já que são importantes nas séries iniciais, período em que o discente está em processo de formação enquanto leitor.

c) A leitura com foco no leitor;

Nesse tipo de perspectiva, o leitor, foco das atividades, é livre para dar sentido ao que lê conforme seus conhecimentos prévios e experiências. As informações contidas no texto são descartadas e predomina uma visão unilateral, na qual tudo pode ser dito, o que muitas vezes pode gerar compreensões equivocadas sobre o texto.

As questões de leitura formuladas a partir da concepção com foco no leitor são direcionadas, unicamente, por meio das impressões e opiniões do sujeito-leitor. [...] os sentidos do texto serão atribuídos somente pelos conhecimentos prévios do leitor, sendo descartadas as informações advindas do próprio texto por meio de pistas linguístico-discursivas (BARRETO; OHUSCHI, 2017, p. 221).

É importante ressaltarmos, no entanto, no contexto de realização desta pesquisa (na qual há a prática da leitura do texto literário), a perspectiva da leitura centrada no leitor a partir, também, do universo da literatura, e, mais especificamente, nos limites da Teoria da Estética da Recepção, criada por Hans Robert Jauss, escritor e crítico literário, em meados da década de 60. Wolfgang Iser, também estudioso da estética centrada na receptividade do texto literário, formulou o conceito de *leitor implícito*, o qual consiste no modelo de leitor oculto nas entrelinhas, idealizado por parte do autor em sua obra.

De acordo com Vincent Jouve (2002 *apud* FORTES; SIRINO, 2011, p. 214), “a teoria do ‘leitor implícito’, de Iser, [...] data de 1976. Enquanto Jauss se interessa pela dimensão histórica da recepção, Iser se volta para o efeito do texto sobre o leitor particular. O princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto”.

O ideal de leitor, ou o leitor enquanto uma abstração foi, por muito tempo, objeto de estudo da Estética da Recepção, a qual permitiu a emergência do sujeito que lê, figura ignorada por críticos e estudiosos durante um longo período da história da literatura.

Entretanto, esse sujeito posiciona-se no plano da proposição e somente em Michel Picard (1986 *apud* SOUZA, 2019, p. 495), teve sua figura contestada, o que tornou possível a evidência do leitor real, o qual foge aos modelos do leitor padrão construídos até então, posto que “o leitor modelo silencia o leitor real e não polemiza diferentes interpretações” (SOUZA, 2019, p.499)

Desse modo, o trabalho a partir da leitura do texto literário aqui apresentado, fundamenta-se na interação resultante do diálogo entre autor, texto e leitor, o que nos permite considerar a voz do sujeito que lê, proveniente de experiências diversas, inserido em uma realidade singular e centro de um universo único. E, por mais que a leitura de literatura dependa também do percurso delineado pelo próprio texto, a produção de sentidos fundamentar-se-á, ainda, no arcabouço cultural e vivências de cada aluno-leitor. Como afirma Petit, nós, leitores, buscamos constantemente nos recontar por meio da leitura.

[...] nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido a nosso bel-prazer, encontrando nele o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado (PETIT, 2009, p. 75).

Como já demonstrado, a leitura não é uma prática na qual se busca descobrir os fundamentos preestabelecidos pelo autor, mas uma confecção de sentidos operada a partir da ação de elementos em constante diálogo: o autor, o texto e o leitor.

d) A leitura com foco na interação autor-texto-leitor;

Segundo a concepção de leitura pautada na tríade acima, o texto é o resultado da interação entre seu autor, o produto deste (o texto), e o leitor, que, diante da enunciação verbal de outro, ativa seus conhecimentos, faz hipóteses, acolhe ou não o que diz o outro, avalia e produz inferências. Assim, o texto é lugar de interação e tem seu sentido formado a partir do diálogo entre os elementos que o compõem: autor, texto e leitor. Conforme Barreto e Ohuschi (2017, p. 223) “o ‘vale tudo’ não é permitido, nessa ocasião, como acontece, geralmente, na concepção de leitura com foco no leitor. Os sentidos construídos precisam estar relacionados ao leitor, ao autor e ao que é dito no texto”.

No âmbito da literatura, a interação processada entre autor, texto e leitor é tema abordado tanto por Jauss (1994) quanto por Iser (1996). Ambos estudiosos convergiam na ideia de que nem toda leitura é apropriada, pois, apesar de as singularidades provenientes de cada

leitor gerarem respostas diferentes, todo leitor formula sua interpretação a partir do horizonte delineado no próprio texto.

Há uma congruência entre as teorias de Jauss e Iser no sentido de que nem toda leitura – interpretação – é válida. Embora cada leitor, dependendo de suas interferências culturais, reaja de forma distinta frente a um mesmo texto, a interpretação partirá do que é dado por esse texto e da capacidade dialógica desse leitor com as vozes presentes no texto (FORTES; SIRINO, 2011, p. 211).

Nesse sentido, a leitura é o resultado do dialogismo entre os parceiros que integram tal prática. Essa visão a partir da interação originou-se, primeiramente, na visibilidade do sujeito-leitor por parte de estudiosos da literatura que, inconformados com a total anulação do leitor no contexto de críticas e pesquisas, propiciou sua emergência, como já afirmamos anteriormente. Uma vez que o leitor é reconhecido como uma das vozes constituintes na prática da leitura, coube a críticos como Jauss (1994) a contestação do modo como fora escrita, até então, a história do texto literário. Jauss evidencia a incompletude das escolas formalistas e marxistas em tentar contemplar a literatura em sua integralidade.

Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário, a quem, primordialmente, a obra literária visa. Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor (JAUSS, 1994, p. 8).

Tanto formalistas quanto marxistas relegaram à ignorância o caráter interacionista da leitura nas figuras do autor, do texto e do leitor. Segundo Jauss (1994), a obra literária não é como um monumento, atemporal e imutável, que deve ser recebido da mesma forma em qualquer tempo, por todo e qualquer leitor. “Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p. 9). E tal atualização só é possível a partir do diálogo autor-texto-leitor.

Nas palavras de Iser, “a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo. Gostaríamos de chamar tal relação recíproca de interação” (1996, p. 97). Desse modo, a leitura do texto literário delineia uma atividade praticada pelo leitor, o qual é transformado na prática de tal ação.

A literatura oferece ao leitor a imprevisibilidade, o jogo entre o dito e o não dito, fator primordial e distintivo na relação entre as partes que interagem. E esse aspecto tão relevante no ato da leitura só é possível a partir da presença dos chamados “lugares vazios” (Iser, 1996, p. 107), que consistem em lacunas constitutivas do próprio texto, a serem preenchidos pelo leitor durante o ato da leitura.

O lugar sistêmico é dado pelos lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor. Com efeito, os lugares vazios de um sistema se caracterizam pelo fato de que não podem ser ocupados pelo próprio sistema, mas apenas por um outro. Quando isso acontece, inicia-se a atividade de constituição do leitor, razão pela qual esses enclaves representam um relé importante onde se articula a interação entre texto e leitor. Os lugares vazios regulam a formação de representações do leitor, atividade agora empregada sob as condições estabelecidas pelo texto (ISER, 1996, p. 107).

A leitura em Iser (1996), assim como em Jauss (1994), só é possível quando resulta de uma relação de interação; no caso de Iser, em um âmbito mais íntimo, particular a cada sujeito-leitor; já no caso de Jauss, na relação do contexto do autor, do texto, bem como do sujeito que lê, em uma perspectiva temporal, já que a recepção do texto literário também é uma prática constituída historicamente. Dessa forma,

a leitura não é um ato solitário, mas o encontro com as muitas vozes que ecoam no texto de um escritor e que só terão oportunidade de se manifestar pelo encontro marcado entre o leitor e o texto. A leitura é comunhão, é o momento em que o indivíduo isolado se vê perante a possibilidade de reconhecer a sua inserção particular na história de uma época. Com base na narrativa de outrem, a minha própria identidade se restabelece. (SOUZA; GAMBA JÚNIOR, 2002, p. 110).

Apesar de abordagens distintas, tanto a teoria de Menegassi (2010) proveniente da Linguística Aplicada, quanto a Estética da Recepção, de Jauss (1994) e Iser (1996), pertencente à Literatura, no que dizem respeito à dinâmica da leitura, convergem ao enfatizar o ato de ler como produto das relações de interação entre autor, texto e leitor. Podemos ainda, apontar os estudos de Bakhtin como consonantes com tais teorias, uma vez que seus escritos enfatizam o dialogismo e a interação como fundamentais no ato comunicativo.

### 2.5.1 Processos de Leitura

Conforme o exposto acima, a formação do leitor é efetivada mediante concepções e práticas pedagógicas alicerçadas na leitura-diálogo, ou seja, na perspectiva do texto como produto de interação discursiva, lugar no qual atitudes responsivas por parte do leitor são ativadas e influenciam na construção do sentido do que é dito pelo autor.

Segundo Bakhtin, nossos discursos constituem-se a partir de uma relação dialógica, contextualizada em situações sócias diversas nas quais, diante do discurso do outro, produzimos nosso próprio discurso, concordando, discordando, argumentando, replicando (Bakhtin, 1997). Desse modo, para formarmos leitores críticos e responsivos, precisamos nos apropriar de conceitos e estudos relativos à leitura em sala de aula, tais como aqueles que analisam os processos de leitura. A apropriação desses conhecimentos norteará nossas práticas pedagógicas no caminho da formação de alunos leitores.

Menegassi (2010) distingue as etapas do processo de leitura em decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A primeira etapa, a decodificação, está relacionada à associação entre significante e significado. É o processo pelo qual a imagem acústica é acionada no cérebro do leitor, assim que o mesmo tem contato com os signos linguísticos. A compreensão ocorre no momento em que o leitor, após decodificar o signo, apreende as ideias que tecem o texto.

No entanto, há situações nas quais o discente não é capaz de acionar um sentido e relacioná-lo ao signo, ao que Menegassi chama de decodificação fonológica (MENEGASSI, 2010). A decodificação ligada à compreensão é uma etapa indispensável na formação do aluno-leitor, uma vez que nesse estágio, a leitura exige do discente conhecimentos relativos aos aspectos linguísticos como regras referentes à sintaxe e à semântica.

A compreensão é uma etapa muito importante para o leitor em desenvolvimento e precisa de fato ser explorada nas atividades de leitura de forma adequada. Para isso, o docente precisará viabilizar o contato dos alunos com os mais variados textos, lançando mão de questões de leitura que ativem as habilidades de inferência e levantamento de hipóteses do aluno-leitor (BARRETO; OHUSCHI, 2017, p. 214).

A etapa da compreensão abrange ainda, três fases: a) a compreensão literal, na qual o discente precisará apenas recorrer ao texto para identificar as informações solicitadas, as quais estarão disponíveis de maneira explícita; b) a compreensão inferencial, na qual o aluno precisará fazer inferências para encontrar as informações buscadas, uma vez que as mesmas não estão na superfície linguística do texto; c) a compreensão inferencial extratextual, fase na qual o leitor precisa fazer inferências e associá-las aos conhecimentos provenientes de sua bagagem, de sua leitura de mundo.

Ao chegar à última etapa de compreensão, o leitor está preparado para a fase da interpretação, estágio no qual o mesmo necessita ativar sua criticidade por meio de avaliações, julgamentos e reflexões. A partir do encadeamento das etapas descritas, dá-se a ampliação do repertório do leitor, na interação entre os conhecimentos advindos do texto e aqueles provenientes do mundo do discente, o que lhe permite reformular conceitos e produzir novos sentidos.

Na última etapa do processo de leitura ocorre a retenção, estágio no qual o leitor internalizará os conhecimentos oferecidos pelo texto por meio de uma seleção das ideias e conceitos avaliados como pertinentes. A retenção divide-se ainda, em dois níveis: a) quando o leitor retém informações sem interpretá-las, apenas guardando as ideias sem submetê-las a análises; b) quando o leitor armazena informações após analisá-las, julgá-las e reformulá-las conforme sua percepção.

Mediante o exposto, podemos verificar a importância de conhecermos nosso objeto de trabalho em sala de aula, a fim de que possamos contribuir na formação de leitores capazes de inferir, avaliar, criticar e reformular as informações e conceitos com os quais os mesmos se deparam ao ler um texto.

## 2.6 Da escola que forma leitores a leitores que transformam a escola

Seria inconcebível a concretização de um processo de ensino-aprendizagem que visa à formação de leitores, sem a atuação de professores habituados à leitura. Por isso é tão difícil a efetivação de objetivos relacionados à aquisição do gosto literário na escola, uma vez que a maioria dos professores brasileiros não costuma ler diariamente, por prazer. Realizada em 2015 pelo Instituto Pró-Leitor e Ibope, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016) demonstrou que dos 1.680 entrevistados, 16% foram considerados não leitores, 31% gostam só um pouco de ler, 6% declararam não gostar de ler e 3% admitiram não ter sequer um livro em casa. Como encantar sem estar encantado?

Nos dias atuais, nos quais o aluno é o protagonista do conhecimento e o professor, um mediador, a escola já não ocupa um espaço privilegiado de retentora do saber. O mundo tecnológico e globalizado oferece ao aluno, fora da escola, a autonomia necessária para que ele mesmo possa construir sentidos, com curiosidade e ação criativa. As instituições escolares, portanto, necessitam de reconfigurações que acompanhem os moldes das transformações sociais. Admitir e incorporar saberes e práticas socioculturais tragos pelo aluno para o ambiente escolar é um dos caminhos a ser seguido na construção de uma nova educação.

Por conseguinte, já não cabe mais à escola, por exemplo, em se tratando de obras literárias, julgar como “não literatura” aquelas lidas pelos alunos fora do ambiente escolar e propagar o preconceito (próprio de muitos profissionais da língua portuguesa), relativo a obras consideradas de “baixa qualidade”. Não poderia, o profissional de Letras, aproveitar as leituras que alguns alunos já apresentam para ampliar seus horizontes e, por meio delas, contagiar o aluno que ainda não costuma ler? Por que desclassificar leituras tão afamadas entre os adolescentes e jovens? Ações como essas não distanciam ainda mais o aluno das chamadas “obras consagradas”? Assim,

Devemos encorajar a leitura por todos os meios - inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os três mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar,

as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p. 82).

A escola deve ser um lugar e um instrumento de excelência na formação do aluno-leitor, considerando o fato de que somente uma pequena parcela dos discentes chega à instituição escolar com certa familiaridade e gosto pelos livros. Cabe à mesma o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da investigação, e não há fonte mais rica na formação de tais competências que a leitura do texto literário. No que tange à vida em sociedade, por meio dele o aluno estará apto a exercer seu papel enquanto cidadão, seja na criação de um abaixo-assinado de seu bairro, seja na leitura e interpretação de um contrato, seja no conhecimento das leis que o amparam, seja na produção de uma carta aberta.

A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais de leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que faz da escrita seu código oficial [...] Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2011, p. 71).

E a partir de um repertório de variadas leituras, o aluno poderá interferir nas esferas sociais de maneira crítica, atuando como sujeito que compreende seu lugar na sociedade. Como imaginar uma escola que forme alunos plenos e cidadãos ativos, sem a ação de docentes e discentes profícuos em se tratando da leitura de textos literários?

Colomer evidencia o aspecto formador da literatura ao apresentá-la como “um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente” (2007, p. 70). A arte literária explora elipses e espaços em vazio, objetivando o preenchimento de tais zonas por parte do leitor, o que exige deste autonomia e criticidade.

Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

A literatura amplia o horizonte de significações e ressignificações, oferece ao homem a experiência de viver outros mundos e realidades e assim o habilita a transformar sua realidade concreta. Somente o aluno formado a partir da leitura é capaz de reformular as esferas sociais e escolares. Por meio do texto literário a escola transforma o aluno e o aluno reconstrói a escola

porque, apto a ajudar na formação de uma nova sociedade, torna-se coautor de uma educação na qual é um ser autônomo, reflexivo e protagonista na produção do conhecimento.

### 3 MEDIAÇÃO DE LEITURA

Não há como formarmos leitores sem que reconheçamos a leitura literária como algo do qual carecemos, todos os dias. O professor enquanto mediador permite ao aluno o desvelamento dessa necessidade, promove experiências com o texto literário que possibilitam o desenvolvimento de infinitas formas de se olhar a realidade circundante. A mediação de leitura propicia a criatividade e o contato com um universo no qual o leitor penetra questões profundas, próprias da humanidade e da vida.

#### 3.1 O professor mediador – entre acordos e somas

O termo “mediação” no *Novo Dicionário de Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1995, p. 1109), é descrito como um vocábulo proveniente do latim *mediatione* e apresenta os seguintes sentidos: a) intervenção, intercessão, intermédio; b) *Jur.* Intervenção com que se busca produzir um acordo; e c) *Mat.* Operação de somar termo a termo duas frações ordinárias. Já a palavra “mediador”, do latim *mediatore*, pressupõe aquele que medeia ou intervém; mediano, mediatário, intermediário.

Em sua tese “Dona Benta: mediadora de leitura em *Dom Quixote das crianças e Geografia de Dona Benta*, de Monteiro Lobato”, Patrícia Aparecida Beraldo Romano (2017), fundadora do Grupo de Estudos em Literatura Infantojuvenil- GELIJ, em Marabá, PA, apresenta-nos a figura da avó criada por Monteiro Lobato, presente na saga Sítio do Picapau Amarelo. Nela a senhora cria ambientes de aventura e imaginação, nos quais as personagens-ouvintes viajam por meio das leituras oferecidas pela anciã. Em sua pesquisa, Romano objetiva averiguar o papel de Dona Benta como mediadora do ato de ler. Assim, em confluência com a pesquisadora, posicionamo-nos diante dos seguintes questionamentos: o que é mediação de leitura? Quem é o mediador de leitura? Todo professor é mediador?

Segundo o *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* (2001), em *Verbetes do Professor Mediador*, desde a década de 70, com o desenvolvimento da “Pedagogia Progressista”, emergiu no país uma nova visão da relação professor-aluno, na qual o docente desfigura-se do papel de transmissor de conhecimento e passa a ser concebido como um provocador do “aprender a aprender” (MENEZES; SANTOS, 2001). Surge a figura do agente facilitador do aprendizado, intermediário entre o discente e o conhecimento; aquele que instiga o aluno à criticidade e à autonomia.

No que tange ao trato com a leitura, mediação do ato de ler diz respeito às ações que criam circunstâncias facilitadoras da aproximação entre leitor e texto. Conforme as definições

“b” e “c” extraídas do dicionário acima citado, mediar é produzir um acordo entre duas partes ou somar termo a termo duas frações. Desse modo, o mediador de leitura personifica o agente que intermedia a relação harmônica entre dois elementos, no caso, texto e leitor (nada mais adequado que o uso da palavra “acordo”, já que no cotidiano da sala de aula texto e aluno muitas vezes estão em desarmonia). Traduz-se na figura do profissional que busca contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, o que está além dos limites da sala de aula.

Com tais características, o mediador seria um profissional, em primeiro lugar, praticante da leitura - impossível mediar leitura, sem ser leitor-, para, a seguir, estar entre o livro, objeto de seu trabalho, e o leitor, figura que o mediador deseja atingir [...]. Estamos falando, portanto, de alguém que deve ter formação na área de Humanas e que seja um leitor que lê por prazer, que se cerca de seus objetos-livros- porque também acredita na possibilidade de que eles contribuem para a formação humana (ROMANO, 2017, p. 33).

Como afirma a autora, ser mediador de leitura implica viver com os livros, amá-los e ter desejo de contribuir para o desenvolvimento do encanto pelos mesmos. O mediador do ato de ler é imaginativo e empreendedor, pois cria estratégias e ambientes estimulantes no contato com os livros; está aberto aos gostos dos alunos, buscando expandi-los e se desafia constantemente ao encorajar a leitura muitas vezes dificultosa. “O mediador eficiente parece ser aquele que consegue conduzir seus ouvintes a esse trajeto de amadurecimento de leitura” (ROMANO, 2017 p. 33).

À vista disso, podemos constatar que ser professor não implica, necessariamente, ser um mediador, ou melhor, nem todo professor de língua portuguesa e literatura é mediador de leitura. Na verdade, podemos afirmar que pouquíssimos o são, pois ainda vivemos uma realidade educacional que oferece formação docente precária, práticas pedagógicas equivocadas no que diz respeito ao trabalho com a leitura, e desde a infância temos escassos contatos com os livros, e quando os temos, tais experiências se dão de forma mecânica, impositiva e pouco prazerosa.

Ainda que muitos sejam os fatores responsáveis pela ausência da figura do professor-mediador, basta apenas que somemos aos ineficientes e frustrantes contatos com a leitura, a deficiência constatada na formação inicial docente. Eis uma combinação de efeitos inquestionáveis, vetor de déficits de difícil resolução no que tange ao trabalho com a leitura em sala de aula.

Em defesa própria, e sobre tal despreparo, a grande maioria dos professores relata tomar conhecimento, apenas no dia a dia da sala de aula, da considerável distância existente entre a teoria oferecida pelas universidades e a realidade vivida nas escolas.

[...] estudos demonstram que o aluno de Letras, futuro ou já professor de língua portuguesa, ao término do curso, não apresenta o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização. Termina o curso e continua a apontar um *abismo* entre a leitura e o exercício do magistério, entre aquilo que se lê na universidade e a prática de ensino na escola (BARBOSA, 2011, p. 30).

Em função de tais circunstâncias, chegam à sala de aula, profissionais de língua materna com uma bagagem consideravelmente deficitária em se tratando de mediação leitora. Em primeiro lugar porque adentraram a universidade com exíguas experiências de leitura, e em segundo plano, porque a instituição que os formará também apresenta precariedades em seu currículo e práticas pedagógicas. Tais circunstâncias levam o professor a apontar como culpados, de modo geral, os pais, os alunos e a família, porque se veem impotentes diante da extensa longitude entre prática e teoria, o que os permite abandonar esta última (BARBOSA, 2011). Segue-se assim um círculo vicioso que tem como déficit último a formação do aluno-leitor.

Nesse sentido, faz-se necessário que as instituições formadoras em docência, direcionem seus currículos e práticas à resolução de problemáticas ligadas ao dia a dia das salas de aula, de modo que o licenciando, ulterior professor, desenvolva um olhar crítico, propositivo e esteja mais próximo da realidade na qual está inserido o processo de ensino e aprendizagem. “Para que a teoria seja lida, compreendida e transformada em efetiva ferramenta de trabalho, é necessário que seja utilizada, aplicada na compreensão de problemas ligados ao cotidiano da escola” (BARBOSA, 2011, p. 35).

Instigados em sua autonomia, criatividade e senso crítico a partir de uma ótica voltada à resolução de problemas gerados pela falta de leitura no ambiente escolar, os estudantes de Letras sentir-se-ão preparados para enfrentar tais deficiências, propor e efetivar ações que diminuam a distância entre teoria e prática, e, conseqüentemente, entre aluno e texto, pois acreditamos que ainda cabe ao docente essa função de “encantador”.

Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

É na figura do docente que vemos revelar-se o fascínio do aluno pela leitura. “O maior responsável por esse papel ainda é o professor, embora, muitas vezes, ele não execute de forma adequada essa função” (ROMANO, 2017, p. 35).

O papel de mediador da leitura fortalece o professor; sua atuação enquanto mediador representa ação e não uma nova profissão (ROMANO, 2017). Mediar é uma das funções de seu trabalho, aliás, fundamental, pois a ausência de ações mediadoras no processo de ensino-aprendizagem resulta em uma realidade de alunos sem autonomia e criticidade, uma vez que

nega ao discente oportunidades de aprender por meio da provocação, fator imprescindível na relação entre mediador e mediando. O professor interventor entre o livro e o aluno constrói uma ponte que se fortifica cada vez mais, ao passo que ações medianeiras se tornam mais intensas e prazerosas.

### 3.2 A leitura que deslinda e transmuta

Em se falando de mediação de leitura em sala de aula, viabilizada pelo professor de língua portuguesa, seria equivocado não tratar da relevância do texto literário na formação humana e leitora do aluno. Contudo, faz-se necessário refletirmos sobre as circunstâncias e contextos por meio dos quais a literatura chega até o discente, e, quando não chega, como é o caso da realidade de muitas instituições educacionais do país.

A leitura compartilhada de obras literárias em sua integralidade não é uma prática presente no cotidiano de sala de aula. Na verdade, há uma ideia errônea e arraigada ao longo dos anos em nossas aulas de língua portuguesa de que a atividade da leitura por ela mesma, sem que exerça a função de instrumento para fins gramaticais, é uma ação sem objetivo, como se a leitura realizada em função dos inúmeros benefícios oferecidos ao leitor não fosse o suficiente e/ou fundamental para o desenvolvimento do mesmo.

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

A leitura literária nos permite conhecer o humano e desse modo, o que há de mais profundo em nós e nos outros. No entanto, a mesma é diariamente negligenciada ao ser utilizada como pretexto no ensino da língua materna. Mas essa é somente uma das facetas da problemática envolvendo o trabalho com a literatura em sala de aula. Há ainda de considerarmos o meio pelo qual o aluno tem contato com o texto literário: o livro didático. Tal veículo e instrumento de propagação da literatura, acaba contribuindo para a rejeição desta por parte do discente, uma vez que oferece apenas recortes de obras, organizando-os de modo que o ato de ler seja sempre uma atividade prévia à interpretação do texto, o que leva o aluno ao hábito enfadonho de ler para responder a questões que se seguirão à leitura.

Muitas vezes, não são dados a ler, nesses materiais didáticos, textos reproduzidos na íntegra, mas são apresentados ao leitor recortes, fragmentos de textos anteriormente publicados com outros objetivos que não o ensino [...]. É controverso, nesse sentido, afirmar que o fragmento lido em um livro didático seja o *texto* produzido por um

determinado autor. O texto original é muito diferente do fragmento que aparece na página do livro didático, ainda que este seja produzido a partir daquele, pois, dentre outros fatores, rompe-se com a forma original que o autor conferiu à totalidade do seu texto (PIETRI, 2009, p. 37-38).

Assim sendo, é compreensível a relação de distanciamento que literatura e aluno compartilham em sala de aula. Contudo, cabe ainda analisarmos uma terceira faceta que dificulta a interação texto-leitor, tão maléfica quanto as já expostas: o impedimento por parte da instituição escolar, do contato do aluno com as obras literárias, as quais chegam à escola por meio de inúmeros programas governamentais de incentivo à leitura.

Poderíamos elencar aqui diversos projetos que, entre desativações e mudanças de governo, de certa forma cumpriram com pelo menos um de seus objetivos: levar o livro até a escola. De fato, muitos deles chegaram às instituições, como é o caso do mais atual, o PNLD Literário 2018 (Ensinos Fundamental e Médio), que ofereceu no ano de 2019 às escolas públicas brasileiras, obras da literatura universal e brasileira, assim como obras premiadas e de autores emergentes no mercado editorial.

No entanto, o que ocorre na maioria das instituições escolares, é o recolhimento desse material à biblioteca, ou quando a escola não dispõe da mesma, tais livros são trancafiados em salas desocupadas, depósitos e afins. “Há uma chave que separa os alunos das obras literárias, tanto no sentido material como no do trancamento intelectual” (OLIVEIRA, 2010, p. 52). Na outra extremidade está o aluno que ignora a presença, na escola, de obras valiosas e segue seu percurso, menos prazeroso, porque lhe é negado o conhecimento e desfrute de fontes inesgotáveis de imaginação, deleite, autoconhecimento, autonomia e amadurecimento.

Reside em tal negação a violação de um direito universal: o direito à literatura. Como afirmam Sueli Bortolin e Osvaldo Júnior, “esse é um ato pernicioso, não apenas ao grupo de alunos da escola, mas a todos que direta ou indiretamente poderiam se beneficiar dessa oferta” (BORTOLIN e JÚNIOR, 2009, p. 216). A literatura é uma necessidade de todos os homens, e como tal, precisa ser satisfeita como qualquer direito que deve ser assegurado. Ela oferece a fabulação, e não é permitido à espécie humana viver sem a mesma. “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 1995, p.174).

A literatura concede ao homem a faculdade de criar e conhecer realidades outras que transmutam o plano físico, como aponta Todorov, ao afirmar que “a arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 65). Teresa Colomer (2007), evidenciou a arte literária como “gênero segundo” (COLOMER, 2007, p. 26), uma vez

que a mesma permite ao leitor a ressignificação dos gêneros primeiros, configurados nas dinâmicas de realização da língua no cotidiano. Segundo a autora, o texto literário oferece ao leitor infinitas possibilidades de reformulação da realidade, construção e reconstrução de sentidos, releituras singulares do mundo.

[...] as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo (COLOMER, 2007, p. 26-27).

Dotado dessa capacidade de releitura do real, o leitor de literatura constrói seu lugar entre os indivíduos no mundo. Não lhe satisfaz apenas as ideias prontas e as ideologias impostas porque reside em um espaço de autonomia e criação, no qual o mundo e a vida podem ser transgredidos e transfigurados. Diante da grandiosidade e importância da arte literária na formação humana e escolar do aluno, podemos constatar os malefícios causados a partir de sua ausência no processo de ensino-aprendizagem. Essa distância muitas vezes abismal, entre discente e literatura, pode ser reduzida por intermédio do professor mediador, o qual cria ambientes e circunstâncias propiciadores da prática da leitura prazerosa, pois, ele próprio é um leitor em constante estado de encantamento pelo mundo da literatura.

Na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários com qualidade [...] O professor é o agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar ao seu alcance, para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos (OLIVEIRA, 2010, p. 45-51).

Por acreditarmos no papel do professor enquanto mediador do texto literário, atuando como aquele que abre as portas da fabulação, da criatividade e autonomia, é que, por meio desta pesquisa, buscamos desenvolver práticas envolvendo a leitura literária e a contação de histórias como ações medianeiras na formação leitora dos sujeitos envolvidos.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO: UMA JORNADA DE LEITORES**

Frente a um contexto sociocultural de alunos em grande parte provenientes da zona rural de Concórdia do Pará, na qual a literatura oral e os textos de tradição popular ainda circulam, mesmo que precariamente, objetivamos um exercício de sondagem e diagnose em que procuramos, por meio da valorização das narrativas populares orais e da mediação leitora, estimular o gosto pela leitura.

De modo geral, as instituições escolares oferecem pouco espaço à literatura oral popular, uma arte visitada pelos antepassados dos alunos e ainda viva em muitas regiões do país e que compõe o arcabouço cultural de iniciação na percepção do mundo para muitos discentes.

O conto oral ainda é visto com olhos pequenos, basta perceber o que acontece com nossos mitos e lendas. Eles só recebem destaque no mês do folclore, acentuando assim o caráter folclórico, no sentido de curioso e pouco digno de crédito, com o qual se trata a nossa cultura. Neste momento ele é trabalhado exaustivamente, em atividades que têm como objetivo apenas valorizar aquela data (BUSATTO, 2012, p. 38).

Acreditamos que ouvindo e contando histórias significativas no contexto de sua realidade sociocultural, o aluno possa despertar o desejo de também ler histórias que alimentem sua imaginação e o levem ao autoconhecimento e à autovalorização, uma vez que, conforme afirma Bettelheim (2002), o conto encanta por suas características literárias.

Aspectos como o ritmo, a musicalidade, as pausas, o enredo e a fruição de sentimentos são deleites oferecidos pelo texto literário (quando também vocalizado) que podem encantar o aluno e o enveredar no caminho da leitura prazerosa.

### **4.1 Tipo de Pesquisa**

A pesquisa é de natureza qualitativa e prática (THIOLLENT, 2011; ANDRÉ, 2012), uma vez que se fundamenta em pressupostos teóricos, baseia-se em práticas e experiências reais, objetivando intervenções propositivas a partir de problemáticas diagnosticadas. É também definida como um trabalho próximo à pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), pois se faz diante de uma investigação social, pretendendo a resolução de um problema. Tem como base as pesquisas de André (2012) e Thiollent (2011), as quais contribuem delimitando os traços e rumos do tipo de abordagem relacionada ao campo de atuação e ao contexto sociocultural dos sujeitos pesquisados. Está inserida em uma realidade de alunos em sua maioria moradores da zona rural, que diariamente se deslocam de suas comunidades para estudar na zona urbana.

## 4.2 Instrumentos

Na realização da pesquisa utilizamos um diário de anotações no qual foram registradas as narrativas contadas em cada aula e as obras literárias levadas aos alunos para leitura em classe, assim como aquelas distribuídas à turma e lidas fora do ambiente escolar. Dispomos também de gravações em áudio e vídeo das socializações de experiências de leitura e escuta e da contação de histórias. As transcrições dos registros audiovisuais estão pautadas nas *Normas de Transcrição de entrevistas gravadas*, de PRETI (1999).

## 4.3 Contexto

A escola situa-se na cidade de Concórdia do Pará (Figura 1), é de esfera pública, municipal e estadual. Na esfera municipal, oferece turmas do 1º ao 9º ano; já a nível estadual atua com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O Projeto Político Pedagógico da instituição foi produzido no ano de 2017.

Figura 1 – Cidade de Concórdia do Pará



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?q=CONC%C3%93RDIA+DO+PAR%C3%81+&form=HDRSC2&first=1&tsc=ImageBasicHover> e [https://pt.wikipedia.org/wiki/Conc%C3%B3rdia\\_do\\_Par%C3%A1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Conc%C3%B3rdia_do_Par%C3%A1).

Em se tratando de abandono escolar, vem apresentando, cada vez mais, índices preocupantes de evasão: em torno de 10,0 % segundo dados do INEP 2018, no ensino fundamental; no entanto, a equipe gestora, pautada em registros dos diários escolares referentes ao ano letivo de 2019, apresenta um índice em torno de 21%, incluindo toda as séries.

Atualmente a instituição desenvolve um projeto de combate à evasão por meio do qual o discente relata aos colegas, professores e comunidade escolar, suas experiências de vida, as dificuldades de locomoção até a escola e tem a oportunidade de apresentar, via texto escrito ou

gravações, seu dia a dia e os principais impedimentos que dificultam sua aprendizagem. O prédio da instituição é amplo e localiza-se no centro da cidade (Figura 2).

Figura 2 – Interior da escola e seus arredores



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Com relação ao resultado do SAEB em Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, nosso município se encontra com uma média próxima à média do Brasil e do Pará (Figura 3).

Figura 3 – Nota SAEB 2017



Fonte: Clique Escola/INEP (2021).

Já no que se refere às taxas de aprovação no mesmo segmento de ensino (Figura 4), observamos que, em comparação aos índices no Ensino Médio, o Ensino Fundamental apresenta taxas de rendimento mais elevadas.

Figura 4 – Taxa de rendimento 2018



Fonte: Clique Escola/INE (2021)

O corpo docente que compõe a instituição escolar é formado por profissionais advindos de vínculos municipais e estaduais, assim como a direção que é composta por gestores oriundos dessas diferentes esferas, o que muitas vezes impede uma comunicação direta entre professores, gestão e corpo técnico. Quanto à formação docente, pouquíssimo se tem oferecido aos professores. Um exemplo da falta de capacitação nas instituições escolares é a escolha das obras do PNLD Literário 2018, um projeto federal de incentivo à leitura, importantíssimo no que tange ao contato do aluno com diferentes obras literárias nacionais e universais. Os professores de Língua Portuguesa não tiveram conhecimento do programa e coube à direção a escolha das obras.

A biblioteca recentemente foi reaberta e hoje dispõe de profissionais exclusivos. No entanto, na maioria das vezes funciona como sala de multimídias, o que impede a utilização do espaço como um lugar tranquilo, destinado à prática da leitura. Ultimamente a escola vem recebendo os livros escolhidos no referido programa, contudo, as obras são recolhidas à biblioteca, mantendo-se desconhecidas por professores e alunos. Geralmente torna-se dificultoso o agendamento do espaço, uma vez que o mesmo é utilizado como sala de vídeos e não de leitura.

As turmas pertencentes à esfera estadual funcionam no período vespertino, o caso do 8º ano, e, mesmo sendo a escola um prédio recém-inaugurado, as salas são extremamente quentes, com ventiladores que dificultam a gravação de áudio e vídeo. Na ministração diária das aulas já se enfrenta dificuldades em ouvir a fala de muitos alunos, o que é um obstáculo constante no trabalho com a oralidade.

A cidade na qual residem os discentes sujeitos desta pesquisa, situa-se no nordeste paraense e tem como elementos formadores de seu povo, o nordestino, o italiano e o japonês.

É uma região onde muitos subsistem da agricultura familiar, a qual tem como cultura de base a plantação de pimenta-do-reino, o que justifica a evasão temporária de muitos alunos no período da colheita. Há, pelo menos oficialmente reconhecidas, cinco comunidades quilombolas localizadas na zona rural de Concórdia do Pará. Assim como existem ainda, na cidade e no interior, famílias de japoneses e seus descendentes.

No dia a dia da vida citadina e rural, há influências da cultura nordestina traga pelos retirantes no período da ascensão madeireira, a qual foi fator primordial no surgimento da Vila, e, posteriormente, da cidade de Concórdia do Pará. A cultura apresenta elementos da vida interiorana, onde ainda sobrevivem as narrativas de tradição oral em que dialogam personagens e elementos de contextos culturais diferentes, advindas da miscigenação do povo concordense.

#### **4.4 Sujeitos**

Os sujeitos do estudo, são, em sua maioria, integrantes de famílias de baixa renda, oriundos de comunidades interioranas e apresentam em sua bagagem cultural, elementos do imaginário amazônico, pois ainda ouvem os familiares e vizinhos narrarem histórias da tradição oral. Trata-se de discentes pouco habituados à leitura, com dificuldades de escrita e compreensão. Por dependerem do transporte público escolar, muitas vezes veem-se obrigados a desistir de frequentar as aulas. Muitos advêm de comunidades quilombolas reconhecidas legalmente e de outras localidades nas quais há a cultura da plantação da pimenta-do-reino, a pecuária e a plantação de frutas e hortaliças vendidas na cidade.

Tais discentes apresentam certa resistência em falar diante da turma. Observa-se que não foram habituados à prática de se falar em público, nas séries anteriores. No conselho de classe realizado no segundo semestre do ano de 2019 (7º ano), a escola detectou a evasão de um número considerável de discentes (em torno de 30% da turma) e a falta de interesse em realizar as atividades em determinadas disciplinas. Nas reuniões ocorridas neste mesmo ano houve a ausência da maioria dos pais e responsáveis, o que em parte pode estar associada à dificuldade destes em chegar até a escola, uma vez que residem na zona rural.

Na apresentação das atividades (relatos de experiência) de uma ação promovida pela escola no fim do primeiro semestre de 2019, em combate à evasão escolar, dois alunos da turma relataram sofrer bullying dentro da instituição e no transporte coletivo. Apresentaram sua rotina diária e suas dificuldades de locomoção até a cidade: distância considerável a ser percorrida, ônibus superlotados e em precárias condições de uso. Dentre os alunos evadidos há aqueles que desistiram do ano escolar, não mais se locomovendo até a escola e há aqueles que chegam à

esta, porém não frequentam as aulas, permanecendo nos corredores da instituição ou nos arredores do prédio, em praças e proximidades.

Apesar de, em sua maioria, a turma não apresentar o hábito da leitura, não se pode afirmar que não demonstram interesse pela mesma. Ao visitarem a biblioteca, manifestam satisfação, o que comprova a ineficácia de metodologias que utilizam a leitura de modo enfadonho, e mesmo a ausência dessa prática e de atividades orais significativas em sala.

Seguem abaixo as etapas das atividades realizadas com a turma do 7º ano do ensino fundamental no ano de 2019. As mesmas foram concretizadas entre abril e setembro do mesmo ano, em um total de 66 hora/aulas. Cabe ressaltar que os sujeitos investigados foram renomeados recebendo cada aluno um pseudônimo numérico, totalizando um conjunto de 27 discentes.

#### 4.5 Etapas

O percurso desenvolvido ao longo da trajetória de intervenção leitora foi estruturado a partir das práticas de contação de histórias, escuta, leitura do texto literário e relatos de tais experiências por parte dos alunos, tanto em rodas de socializações quanto por meio de registros pessoais. Buscamos ainda, a valorização da realidade sociocultural dos discentes, suas narrativas e modos de viver como forma de fomentar o seu desenvolvimento enquanto leitores.

##### a) Primeira Etapa;

Nas atividades relativas à diagnose, a primeira etapa ocorreu a partir da narração (por parte do professor/pesquisador) de causos, lendas e histórias regionais originárias da tradição oral popular, assim como aquelas pertencentes ao âmbito universal; e da leitura (por parte dos alunos) de obras literárias do universo infantojuvenil. Por meio de tais práticas objetivamos o desenvolvimento da formação leitora, tendo como etapa inicial a escuta e, simultaneamente, a prática da leitura.

Nas atividades de leitura os alunos confeccionaram *Diários de Leitura*, cadernos nos quais registraram suas experiências e sensações afloradas durante a escuta e leitura de textos literários. Desse modo, buscamos instigar o discente a refletir sobre o ouvir e o ler histórias que também tratam de sua realidade sociocultural.

##### b) Segunda Etapa;

Nesta etapa, os discentes socializaram uns aos outros as experiências de escuta e leitura das histórias narradas em sala de aula e de obras lidas na escola ou fora do ambiente escolar. O objetivo na efetivação de tal atividade consistia em possibilitar aos alunos a reflexão sobre as

práticas socioculturais de escuta, contação e leitura de histórias e sua contribuição na sua formação enquanto sujeitos que agem e interagem com a realidade que os cerca.

a) Terceira Etapa;

A turma visitou um espaço de exposição da história e cultura do município. Um ateliê onde estão reunidos peças, objetos, acessórios e registros que, de algum modo, representam o percurso histórico percorrido pelos munícipes na formação da Vila Concórdia e na fundação da cidade de Concórdia do Pará. Após a ida ao espaço, os discentes socializaram em classe as experiências de visita. Nesta etapa objetivamos estimular a valorização das práticas socioculturais regionais no sentido de instigar os discentes à reflexão sobre tais atividades em sua cidade.

b) Quarta Etapa;

Por meio de uma pesquisa feita pelos alunos, estes divididos por localidades (comunidades rurais e perímetros urbanos), buscamos fazer um levantamento dos causos originários de cada região, assim como possibilitar atividades de escuta e contação de histórias dentro e fora do ambiente escolar, instigando a valorização de tais práticas socioculturais. Desse modo, visamos intervir na realidade do aluno, introduzindo nas atividades escolares a leitura e narração de histórias, buscando a ressignificação das práticas da oralidade e leitura e contribuindo para o desenvolvimento da formação leitora dos discentes.

À vista disso, apresentamos a seguir a descrição pormenorizada das etapas realizadas ao longo do percurso metodológico.

#### **4.6 Leitores em formação: a trajetória**

Por acreditarmos que leitores são constituídos e se constituem por meio de práticas que potencializam a autonomia, a imaginação e a criticidade, desenvolvemos atividades configuradas em testemunhos de experiências de leitura e escuta, momentos de compartilhamento dessas experiências e ações de inserção consciente em contextos culturais e históricos dos próprios discentes. Nossa trajetória perfila-se em fazeres que buscam vivências leitoras prazerosas e dinâmicas.

a) Diários de Leitura: do que ouvimos, lemos e vivenciamos;

No dia 10 de abril de 2019, os alunos receberam um conjunto de obras literárias do universo infantojuvenil, entre contos, causos, lendas e poemas. A mesma atividade foi retomada no segundo semestre, em 5 de dezembro. Duas aulas de 45 minutos cada, foram reservadas à leitura dos livros, os quais foram postos no centro da sala, de modo que ficassem à disposição

dos alunos, que os escolhiam conforme sua curiosidade. Objetivamos assim, o incentivo à prática da leitura e o contato com as mais variadas obras literárias (Figura 5).

Figura 5 – Alunos em atividades de leitura



Fonte: Arquivo pessoal – Pesquisa de Campo (2019)

Nessas atividades, os alunos tiveram contato com algumas obras reservadas para esse momento de leitura e de interação com autores e livros (Quadro 1). Ressaltamos que a lista representa apenas uma parte do acervo levado à sala de aula. Em média, as obras somavam 60 livros.

Quadro 1 – Lista de algumas obras lidas em sala de aula

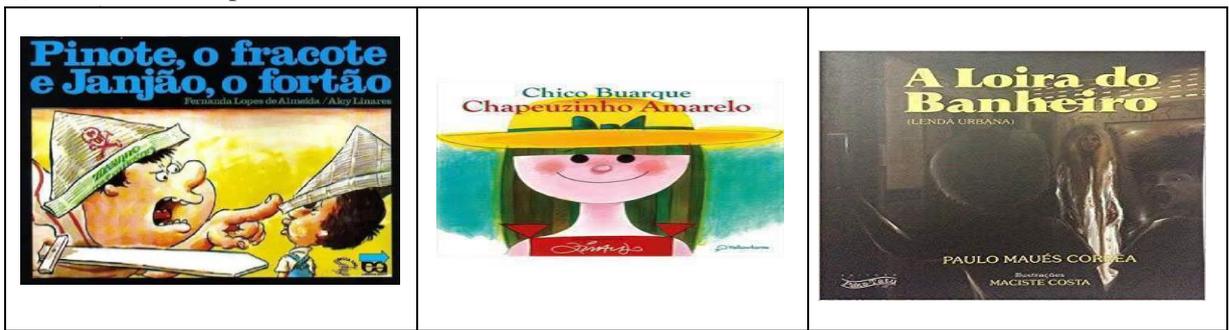
Nº	OBRA	AUTOR	ANO	EDITORA/ PUBLICAÇÃO
1	MAS QUE MULA!	Martina Schreiner	2013	Rio de Janeiro: Cata-Sonho
2	O HOMEM E O MENININHO	Luís Pimentel	2010	Belo Horizonte: Abacate
3	HISTÓRIA DE TRANCOSO	Joel Rufino dos Santos	1999	São Paulo: Ática
4	A OVELHA NEGRA DA RITA	Silvana de Menezes	2013	São Paulo: Edições MMM
5	HISTÓRIAS DE JABUTI	Marion Villas Boas	2013	Rio de Janeiro: Florescer
6	O VELHO, O MENINO E O BURRO	La Fontaine Recontada por Monica Stahel	2013	São Paulo: Editora WMF Martins Fontes
7	O POVO PATAXÓ E SUAS HISTÓRIAS	Angthichay/Arariby/ Jassanã	1999	São Paulo: Global
8	YUKA: PESCADOR DE ILUSÕES	Wesley Rodrigues	2012	São Paulo: Editora Barba Negra
9	QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?	Ruth Rocha	2013	São Paulo: Richmond Educação
10	PARLENDAS PARA BRINCAR	Josca Baroukh Lucila Almeida	2013	São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Desde a referida data até o final do semestre, foram narradas histórias originárias da tradição oral popular. Ao início de cada encontro, era narrada à classe histórias como lendas, causos, contos, mitos e narrativas de mistério ou assombração. Objetivamos, primeiramente, habituá-los à escuta de narrações variadas e peculiares às suas realidades e, posteriormente, proporcionar-lhes espaços nos quais eles próprios pudessem narrar histórias.

Em concomitância às situações de narração, procuramos incentivar a leitura tanto em sala de aula quanto fora do ambiente escolar, por meio da entrega ao chefe de turma, de uma pasta contendo as seguintes obras: *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares (1984, São Paulo, Ed Ática, 4. ed.), *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2011, Rio de Janeiro, José Olympio, 27. ed.) e *A loira do banheiro (lenda urbana)*, org. Paulo Maués Corrêa (Belém- Pará. Editora Paka Tatu) (Quadro 2). A pasta deveria passar de aluno a aluno, até que todos pudessem ler as obras.

Quadro 2 – Livros para leitura extraclasse



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Na data de entrega da pasta, solicitamos a cada aluno que reservasse um pequeno caderno no qual registraria suas experiências vividas a partir da narração das histórias e leitura de obras literárias. Ao caderno, o aluno daria o nome de *Meu Diário de Leitura* (Quadro 3); no diário também poderiam ser registradas experiências de leitura feitas fora do ambiente escolar.

Quadro 3 – Diários de Leitura

	<p>CADERNO DE LEITURA 2019</p>
	<p>MEU DIÁRIO DE LEITURA 2019</p>

Fonte: Acervo pessoal (2020).

As atividades de contação de histórias tiveram como arcabouço um conjunto de obras do qual listamos as principais (Quadro 4); elas variam entre produções pertencentes à literatura regional e a obras de âmbito universal.

Quadro 4 – Obras utilizadas na contação de histórias

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO/LOCAL/EDITORA</b>	<b>EDIÇÃO</b>	<b>HISTÓRIA NARRADA</b>
Encavernado e outros escritos, contos e crônicas	Antonio J. Siqueira	2010/Belém/Edições Papachibé	3ª	Não mexa com o que está quieto! (p.18)
O velho, o menino e o burro	Fábula de La Fontaine Recontada por Monica Stahel	2013/ São Paulo/ WMF Martins Fontes Ltda Ministério da Educação FNDE PNBE 2014 1º ao 5º ano do e. fundamental	1ª	O velho, o menino e o burro.
Os grandes contos populares do mundo	Org. Flávio Moreira da Costa	2005/ Rio de Janeiro/ Ediouro		O ciclo de Pedro Malazarte (Brasil, p. 31 a 43) Verdade e Falsidade (Hungria, p. 199) A morte é o padrinho (Suécia, p. 407)
Fauna e flora em lendas	Org. Luiz F. Fagury Videira e Patrícia Carvalho	2003/ Belém/ MCT - Museu Paraense Emílio Goeldi		Uirapuru/A lenda da Mandioca/Tamba-tajá/Uruva e Peixe-boi
A assembleia dos ratos				A aluna Dionize, por iniciativa própria, narrou para a turma a fábula. Afirmou que seus avós a narravam a seu pai.
Visagens, assombrações e encantamentos da Amazônia.	Walcyr Monteiro	2005/ Belém/ Ed. do autor		O Encantado do Rio da Pedreira, nº 3 (p. 14) O Mergulho, nº 1, (p. 12) O dia do descanso, nº 06, (p. 09)
Contos tradicionais do Brasil para crianças	Luís da Câmara Cascudo	2003/ São Paulo/Global Editora Ministério da Educação FNDE_PNBE 2003 Coleção Literatura em minha casa volume 5. Tradição Popular. 4ª série	1ª	A menina enterrada viva, (p. 23)
Bazar do folclore	Ricardo Azevedo	2001/ São Paulo/ Ed. Ática Ministério da Educação FNDE_PNBE 2003 Coleção Literatura em minha casa volume 5. Tradição Popular. 4ª série	1ª	O vaqueiro que não sabia mentir (p. 47)
Contos de Grimm	Tradução: Eloísa Jahn	1996/ São Paulo/ Companhia das Letrinhas		A inteligente filha do camponês (p. 75)
As incríveis histórias do caboclo do Pará	Walcyr Monteiro	2007/ Belém/ Smith Editora	3ª	O edifício (p. 126)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

b) Das leituras que testemunhamos;

Em 4 de setembro de 2019, os alunos participaram de um momento de socialização de experiências a partir das histórias, lendas e causos narrados em sala de aula, desde o início do ano letivo. Distribuídos em círculo, cada aluno deveria falar de suas sensações enquanto ouvinte das histórias; qual mais lhe chamou a atenção e o porquê da afinidade com determinada narrativa. Cada fala foi registrada em áudio. Optamos por realizar a gravação em vídeo em uma próxima etapa de socialização verbal, em função da resistência por parte da maioria da turma em falar em público, sendo este o primeiro momento de compartilhamento por meio da fala, na classe.

De modo geral os alunos apresentaram comportamentos típicos de nervosismo e timidez, algo que dificultou muito a socialização. No entanto, todos falaram. Ao se referirem às suas narrativas preferidas, a maioria mostrou lembrar os enredos, muitos até narrando as histórias novamente. Duas alunas relataram recontar as histórias a familiares, após as aulas.

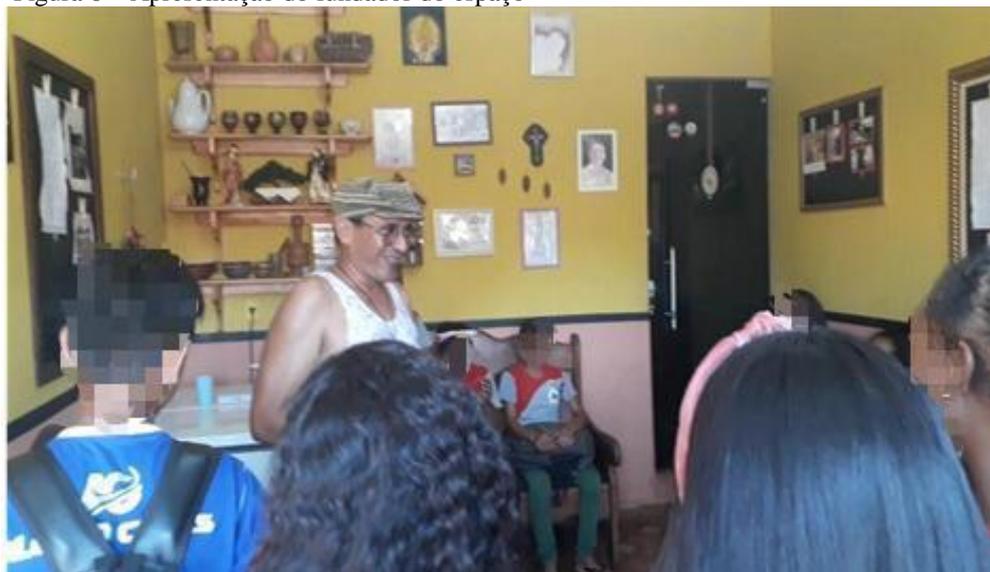
Houve dois alunos que mencionaram histórias que não foram narradas nem lidas em sala. Uma discente narrou o enredo de um livro que leu aos 10 anos e outro falou de um texto lido em um livro didático. As proezas de Pedro Malazarte foram as narrativas mais citadas pelos alunos. Questionados sobre a preferência pelas histórias do anti-herói, todos justificaram citando suas cômicas aventuras, suas malandragens e espertezas.

c) Nossa história revisitada;

No dia 13 de setembro de 2019, os alunos participaram de um segundo momento de compartilhamento oral de experiências. Desta vez a socialização tratou da visita à I Exposição do Folclore de Concórdia do Pará, realizada no espaço histórico-cultural Ateliê Cravo & Canela. A visita realizou-se no dia 11 de setembro. A exposição ocorria na residência de um dos professores da escola, Orlando Silva Paiva Júnior, docente de Artes e desenhista. O profissional preserva vários símbolos da história e cultura da cidade, assim como é conhecedor nato do folclore regional.

Ao chegarem, os estudantes foram recepcionados pelo organizador do espaço, que lhes apresentou o ateliê (Figura 6). Em seguida, os mesmos circularam pelo recinto, manuseando e conhecendo objetos e artefatos ali expostos (Figura 7).

Figura 6 – Apresentação do fundador do espaço



Fonte: Acervo pessoal – Pesquisa de Campo (2019).

Figura 7 – Alunos em visita ao Ateliê



Fonte: Acervo pessoal – Pesquisa de Campo (2019)

Os alunos puderam conhecer vários episódios da história de Concórdia por meio de fotografias, pinturas, desenhos, objetos antigos e curiosidades inúmeras. Após a chegada da turma, o curador da exposição fez uma breve explanação sobre o projeto do ateliê e fatos históricos sobre prédios e bairros da cidade. Em seguida os estudantes puderam circular pelo espaço, fazendo anotações a partir de um guia com as perguntas que seguem abaixo. Os questionamentos buscavam instigar a reflexão por parte do aluno, sobre como este percebe sua cidade, como a vê após conhecer elementos significativos que integram sua história.

- a) *O que mais lhe chamou a atenção na exposição? Por quê?*
- b) *Dentre os causos e lendas de Concórdia, qual você mais gostou?*
- c) *Na sua opinião, por que é importante que os habitantes de nossa cidade visitem essa exposição?*

*d) Com relação à história de nossa cidade, do que você gostou mais de saber?*

*e) Na sua opinião, e após visitar a exposição, o que faz de nossa cidade, uma cidade diferente de todas as outras?*

No ateliê havia objetos, adereços, caricaturas e fotos sobre os mais variados elementos históricos e culturais concordienses, como a fotografia da primeira lanchonete da região, a imagem de um grupo de parteiras em uma reunião de treinamento (na qual um dos alunos reconheceu sua bisavó); carcaças de caracóis de todos os tamanhos resgatados das margens dos rios e igarapés do interior da cidade; uma chaleira antiquíssima de origem japonesa; fotos de festas populares e muitas outras curiosidades.

Na socialização em sala de aula, os alunos deveriam verbalizar suas experiências relacionadas à visita, tendo como guia as anotações feitas durante a mesma. Ainda como na diagnose, a maioria apresentou muita timidez e hesitação diante da classe. No entanto, alguns tomaram a fala espontaneamente, sem que fossem solicitados.

Grande parte dos discentes ficou impressionada com as fotografias das grutas onde os negros se refugiavam dos engenhos, muitos morrendo afogados. Certa aluna, moradora de uma das regiões onde se localizavam os esconderijos, afirmou ficar deslumbrada ao descobrir, por meio da escola, a história daquele local, constantemente narrada em sua comunidade.

Alguns alunos relataram interesse em especial pela história por trás das cartas de alforria expostas no ateliê. As mesmas foram entregues a duas escravas, mãe e filha, como prova de amor do patrão pela escrava mãe. Outra aluna demonstrou interesse por uma lenda sobre a escola e admitiu ficar maravilhada com a história de um fantasma que assombrava justamente seu local de estudo.

Sobre a pergunta c (*Na sua opinião, por que é importante que os habitantes de nossa cidade visitem a exposição?*), grande parte dos alunos afirmou ser importante conhecermos a história do lugar onde vivemos. Falaram do valor de se ter na cidade alguém como o professor organizador da exposição, uma vez que o mesmo propiciou esse momento à turma.

Uma aluna em especial, chamou a atenção ao relatar ter reconhecido, no ateliê, a dança que fez parte da história de vida de seus pais, o forró. Disse que era como se tivesse visualizado os mesmos dançando nas inúmeras fotos de festas populares expostas no espaço. Falou também da cultura da pimenta-do-reino, uma vez que viu fotos de plantações da especiaria e disse que reconheceu ali sua realidade, pois sua família vive dessa cultura.

Sobre a última pergunta (*Na sua opinião, e após visitar a exposição, o que faz de nossa cidade, uma cidade diferente das outras?*), uma aluna afirmou ser o diferencial de Concórdia, o jeito do povo, sua formação (italianos, japoneses e nordestinos), e suas histórias de

assombrações. Desse modo, pudemos observar que a visita à Exposição permitiu aos alunos conhecer a história de seu lugar, se reconhecer como membros dessa história e verbalizar a valorização que experimentaram a partir da visita.

d) Contadores das nossas histórias

No dia 25 de setembro de 2019, os alunos apresentaram oralmente narrativas tradicionais originárias de suas comunidades e bairros. A turma foi dividida por localidades relativas às moradias de cada discente. Por se tratar de uma classe composta por estudantes em sua maioria, residentes da zona rural, 6 equipes eram de moradores do interior e 2 eram de alunos residentes na cidade, somando um total de 8 equipes.

Os discentes foram instruídos a procurar alguém de suas comunidades ou bairros (um familiar, um morador antigo) e pedir que lhes narrassem uma história antigamente contada naquela região. Os alunos poderiam gravar ou anotar a narrativa e, juntamente com sua equipe, contá-la à turma na data marcada para a socialização. As narrações feitas em sala de aula, foram gravadas em vídeo e em seguida transcritas.

Na data prevista para o momento de contação das referidas narrativas, os discentes foram direcionados à biblioteca da escola, de modo que pudessem usufruir de um espaço adequado à realização de tal atividade. Orientados a se acomodarem da maneira que lhes permitisse conforto e espontaneidade, os estudantes retiraram os calçados e muitos sentaram-se no chão. Desse modo, cada equipe representada por um ou dois contadores, apresentou à turma as histórias coletadas em suas comunidades e bairros.

A atividade deu-se como um momento singular e enriquecedor aos discentes, já que os mesmos não estavam habituados a práticas propiciadoras da evidenciação de suas culturas, no ambiente escolar. A partir da escuta e narração de histórias significativas, os estudantes puderam conhecer e compartilhar experiências fantásticas, casos fabulosos, cenas de caça, histórias reais de vida e assim, desfrutar da fabulação, elemento fortemente presente nas narrativas apresentadas. Puderam ainda, entrar em contato com realidades diversas das vividas em suas regiões, o que lhes permitiu desvendar as diversas leituras de mundo simbolizadas por meio das histórias.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: DO DESACERTO À REVELAÇÃO

Práticas envolvendo o trabalho com a leitura em sala de aula, geralmente objetivam moldar um leitor pré-estabelecido, que detenha certas habilidades e consiga apresentá-las de modo satisfatório diante da idealização do “leitor profícuo”. Contudo, oculto nas reentrâncias do sujeito que lê, está o leitor real, muitas vezes incompreendido pelo professor, que o nega e o impede de emergir enquanto experiência de deleite proveniente da leitura literária.

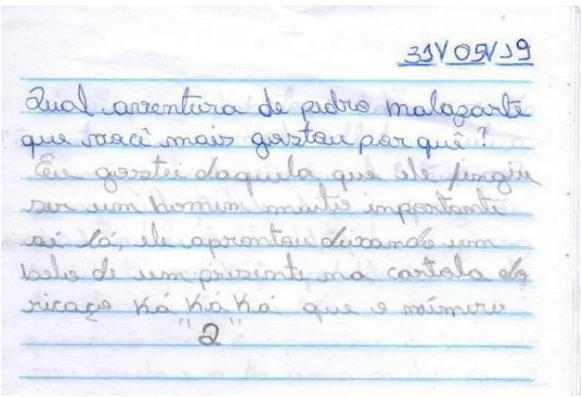
### 5.1 Diários de Leitura: leitor improfícuo ou a emergência do leitor real?

Nas atividades referentes à primeira etapa (leitura de obras literárias, escuta e registro sobre as narrativas contadas), solicitamos aos alunos que respondessem em seu Diário de Leitura às seguintes perguntas: a) *Qual aventura de Pedro Malazarte você mais gostou? Por quê?* b) *Das lendas contadas em sala de aula, qual lhe chamou mais a atenção? Por quê?* e c) *Qual dos livros lidos você mais gostou? Por quê?*

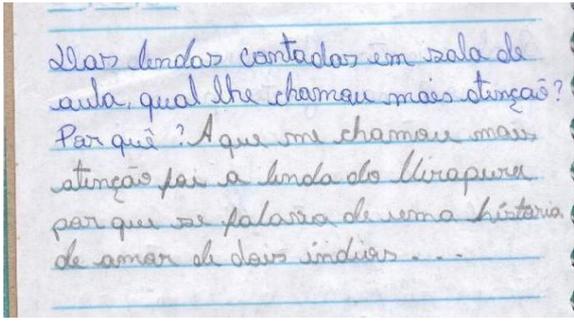
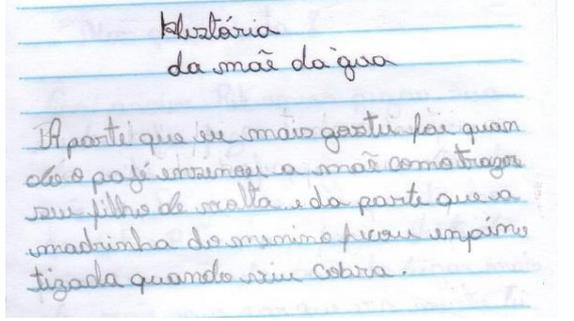
Os questionamentos formulados buscavam averiguar com quais tipos de histórias os alunos demonstravam ter mais afinidade e interesse, assim como identificar o estágio de leitura dos discentes. Fundamentados na análise dos registros de 8 diários de leitura, verificamos, tendo como base os processos de leitura descritos por Menegassi (2010), que as respostas produzidas pelos alunos apontam um estágio de compreensão denominado *compreensão literal*, uma vez que os mesmos apenas discorrem sobre os acontecimentos presentes nas narrativas, porém não justificam de modo crítico e autônomo o motivo pelo qual as histórias lhes interessaram.

Apresentamos abaixo registros contidos no Diário de Leitura de um aluno, acerca das narrações de três histórias contadas em sala de aula (Quadro 5).

Quadro 5 – Registros dos Diários de Leitura/ Aluno 17

	<p>Qual aventura de Pedro Malazarte você mais gostou? Por quê?</p> <p><i>Eu gostei daquela que ele fingiu ser um homem muito importante, aí, lá ele aprontou deixando um belo de um presente na cartola do ricoço. Ká ká ká ká que é o número 2.</i></p>
---	--

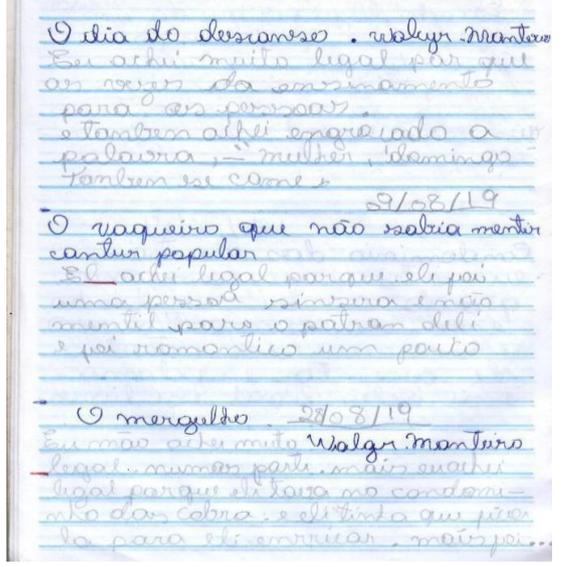
(continuação)

 <p>Das lendas contadas em sala de aula, qual lhe chamou mais atenção? Por quê? A que me chamou mais atenção foi a lenda do Irapuru, porque se falava de uma história de amor de dois índios...</p>	<p>Das lendas contadas em sala de aula, qual lhe chamou mais a atenção? Por quê?</p> <p><i>A que me chamou mais a atenção foi a lenda do Irapuru, porque se falava de uma história de amor de dois índios.</i></p>
 <p>História da mãe d'água</p> <p>A parte que eu mais gostei foi quando o pajé ensinou a mãe como trazer seu filho de volta e da parte que a madrinha do menino ficou hipnotizada quando viu a cobra.</p>	<p><i>História da mãe d'água</i></p> <p><i>A parte que mais gostei foi quando o pajé ensinou a mãe como trazer seu filho de volta e da parte que a madrinha do menino ficou hipnotizada quando viu a cobra.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora – Pesquisa de Campo (2019).

Há também o registro da experiência de escuta vivenciada por um aluno, em relação a três histórias contadas em sala de aula: *O dia do descanso*; *O vaqueiro que não sabia mentir* e *O mergulho* (Quadro 6).

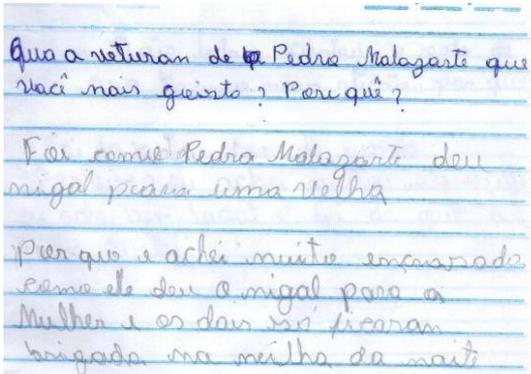
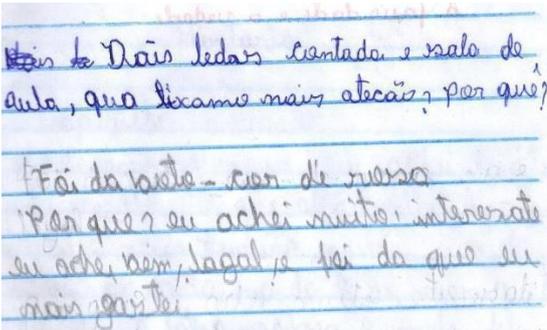
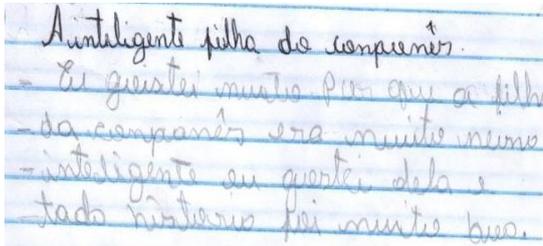
Quadro 6 – Registros dos Diários de Leitura/ Aluno 6

 <p><i>O dia do descanso. Walcyr Monteiro</i> Eu achei muito legal por que às vezes dá ensinamento para as pessoas. e também achei engraçado a palavra "mulher, domingo também se come". 29/08/19</p> <p><i>O vaqueiro que não sabia mentir. Conto popular</i> Eu achei legal porque ele foi uma pessoa sincera e não mentiu para o patrão dele e foi romântico um pouco.</p> <p><i>O mergulho. Walcyr Monteiro</i> Eu não achei muito legal numas partes, mas achei legal porque ele estava no condomínio das cobras, e ele tinha que ficar lá para ele enricar. Mas foi...</p>	<p><i>O dia do descanso. Walcyr Monteiro</i></p> <p><i>Eu achei muito legal porque às vezes dá ensinamento para as pessoas. E também achei engraçado a palavra "mulher, domingo também se come".</i></p> <p><i>O vaqueiro que não sabia mentir. Conto popular</i></p> <p><i>Eu achei legal porque ele foi uma pessoa sincera e não mentiu para o patrão dele e foi romântico um pouco.</i></p> <p><i>O mergulho Walcyr Monteiro</i></p> <p><i>Eu não achei muito legal numas partes, mas achei legal porque ele estava no condomínio das cobras, e ele tinha que ficar lá para ele enricar. Mas foi...</i></p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora – Pesquisa de Campo (2019).

Abaixo seguem registros acerca de histórias que despertaram o interesse por parte de outro aluno (Quadro 7). São elas *As Aventuras de Pedro Malazarte*, *O Boto cor-de-rosa* e *A inteligente filha do camponês*.

Quadro 7 – Registros dos Diários de Leitura/ Aluno 21

 <p>Qual a aventura de Pedro Malazarte que você mais gostou? Por quê?</p> <p>Foi como Pedro Malazarte deu mingau para uma velha      porque eu achei muito engraçado como ele deu o mingau para a mulher e os dois só ficaram brigando no meio da noite.</p>	<p>Qual aventura de Pedro Malazarte você mais gostou? Por quê?</p> <p>Foi como Pedro Malazarte deu mingau para uma velha.      Porque achei muito engraçado como ele deu o mingau para a mulher e os dois só ficaram brigando no meio da noite.</p>
 <p>Das lendas contadas em sala de aula, qual lhe chamou mais a atenção? Por quê?</p> <p>Foi do boto cor-de-rosa      Porque eu achei muito interessante. Eu achei bem legal, e foi do que eu mais gostei.</p>	<p>Das lendas contadas em sala de aula, qual lhe chamou mais a atenção? Por quê?</p> <p>Foi a do boto cor-de-rosa      Porque eu achei muito interessante. Eu achei bem legal, e foi do que eu mais gostei.</p>
 <p>A inteligente filha do camponês.      Eu gostei muito porque a filha do camponês era muito mesmo inteligente eu gostei dela e toda a história foi muito boa.</p>	<p>A inteligente filha do camponês      Eu gostei muito porque a filha do camponês era muito mesmo inteligente, eu gostei dela e toda a história foi muito boa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora – Pesquisa de Campo (2019).

No entanto, a leitura dos registros presentes nos diários, oportunizou-nos descobrir que a formação do aluno-leitor não se constitui apenas por meio de processos cognitivos e racionais. Se por um lado a Linguística Aplicada, a partir de seus conceitos de leitor ideal (proficiente), configurados em níveis de leitura, indicou-nos “deficiências” leitoras, por outro, revelou-se limitada no que tange à abrangência do leitor real, o qual se movimenta no texto de modo

próprio, transbordando os limiões delimitados ao leitor que, tecnicamente, pretendemos formar em sala de aula.

Este leitor singular emerge do lido por meio da subjetividade, da identificação, do fascínio pela fabulação. Segundo SOUZA (2019), os diários de leitura têm contribuído significativamente para o estudo da formação do leitor literário; registros a partir de testemunhos dos próprios leitores oferecem um vasto campo para a análise da relação entre leitor e texto, assim como do processo de leitura efetivada a partir dessa interação.

Os registros acima apresentados evidenciam uma relação subjetiva e afetiva com as histórias contadas em sala de aula e também com leituras realizadas na escola e fora dela. Neles os estudantes indicam as obras e narrativas de sua preferência, histórias ouvidas e lidas, que, por razões muito particulares, lhes chamaram mais a atenção. Todos os registros apresentam relações de identificação com o texto lido, como se este estivesse a ler o sujeito, e não o contrário. Essa interação “remete ao inconsciente do leitor, que satisfaz suas pulsões por meio de determinadas cenas e nelas reencontra imagens de seus próprios fantasmas; é o leitor, em última instância, que é ‘lido’ pelo texto” (SOUZA, 2019, p. 502).

Ao observarmos as anotações feitas pelos estudantes em seus diários, verificamos que cenas e acontecimentos fabulosos, histórias de amor, atitudes honestas e sagazes são razões pelas quais os alunos demonstram identificação com os textos, como se os próprios discentes participassem pessoalmente de tais enredos. “Estamos, portanto, no campo da identificação, mecanismo principal de adesão do leitor ao texto literário e que costuma ser considerada equivocadamente como marca de uma leitura ingênua e acrítica” (SOUZA, 2019, p. 502).

Reside em tal equívoco o perigo de categorização do nível de leitura aqui já apresentado, sem que consideremos a subjetividade e o envolvimento afetivo do leitor com o texto. Segundo SOUZA (2019), o ato de ler consiste na movimentação do leitor entre espaços racionais/intelectivos e fantasia/fabulação, ou seja, o leitor caminha entre a análise sistemática e a afetividade. “O vai e vem dialético significa que no curso da leitura o leitor mobiliza um feixe de competências ora ancoradas na ilusão referencial, ora na reflexão crítica, que se sobrepõem e se retroalimentam” (SOUZA, 2019, p. 496). Tais espaços de recepção leitora não devem ser considerados como polos divergentes, pelo contrário, são antes complementares.

Sendo assim, parece problemático [...] limitar o trabalho em sala de aula a um ou outro polo, seja porque a concepção analítico-textual ignora o papel funcional da subjetividade leitora, seja porque a leitura pessoal, sem um trabalho de construção e partilha de sentidos, encerra os estudantes em suas próprias referências e embota o processo de aprendizagem (SOUZA, 2019, p. 496).

Cabe ainda ressaltar, que os registros presentes nos Diários de Leitura, apontados como “incompletos” a partir da ausência de profundidade por parte do estudante ao justificar seu interesse pelo texto (o que ocorre claramente com o aluno 21), o são realmente se considerarmos apenas essa perspectiva. Contudo, nos restam as seguintes indagações: a deficiência em se explicar de modo “completo” o que se sente durante a leitura de um texto literário, bem como o porquê de se preferir determinada obra, deve ser considerada como uma característica do leitor improfícuo? A subjetividade e a afetividade não são instâncias demasiado complexas para que sejam descritas plenamente?

O ambiente escolar, o estar em sala de aula e ter de se realizar tarefas em determinado tempo cronológico, não condiciona e interfere na livre produção? A “compreensão literal” e a “incompletude” evidenciados nos diários não refletem também certa deficiência no domínio da linguagem? Será que o aluno dispõe de vocabulário suficiente para ir mais além?

E por fim, esse “não conseguir dizer tudo” justamente por se tratar de algo profundo, não seria uma porta que se abre à leitura prazerosa, uma ponte em construção que interliga o aluno a um mundo indizível e por isso, maravilhoso? Segundo Wolfgang Iser (1996), o sentido do texto literário é algo somente alcançado a partir da subjetividade, pois o mesmo é formado por imagens que fogem às ferramentas da análise discursiva do crítico. Assim, a essência de uma obra literária não pode ser descrita e sim, vivida.

As respostas a tais perguntas não devem ser ignoradas, uma vez que o leitor é um universo intelecto-subjetivo inserido em realidades que o modelam e o formam continuamente. Ademais, as experiências de leitura registradas pelos estudantes evidenciam as relações de interação entre seu mundo interior e o texto lido; afloram significações originadas dessa interação entre autor, texto e leitor.

Em vista disso, posicionamo-nos, cautelosamente, em uma perspectiva também inclinada à relevância da subjetividade e afetividade na formação leitora, posto que a pesquisa segue o percurso de valorização do sujeito, de sua realidade e práticas socioculturais. Consideramos que o encanto pela fabulação e a identificação com a figura dos personagens também são fatores fundamentais no desenvolvimento do aluno enquanto leitor. Ademais, nossas fontes de leitura e escuta são obras da arte literária, um universo que oferece/exige criatividade, construção de sentidos, ressignificações, criticidade, autonomia, faculdades que integram a prática leitora.

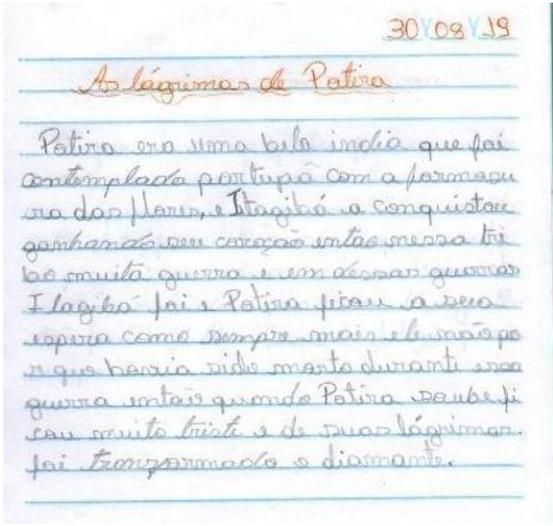
No que concerne ao gosto e fruição por arte dos alunos nas atividades realizadas na primeira e segunda etapas, os dados evidenciam que as histórias lidas e ouvidas durante as aulas se mostraram agradáveis no aspecto enredo, ou seja, encanta-os pelo conjunto de

acontecimentos organizados dentro de uma harmonia própria da arte literária, que é tecida ao longo das narrativas.

Tal verificação é visível quando analisamos o quadro de socialização, pois dos 24 alunos ouvidos, apenas os alunos 1 e 16 não recontaram as cenas preferidas; já nos registros apresentados nos 8 Diários de Leitura entregues ao final do ano letivo, todos os alunos apontaram partes do enredo que mais lhe agradaram. Essa constatação encontra suporte nas palavras de Bettelheim, ao afirmar que “o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal), mas das qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte” (BETTELHEIM, 2012, p. 12).

Conforme constatamos no excerto abaixo (Quadro 8), a tessitura dos acontecimentos, a harmonia artística do enredo, própria dos textos literários, permite o encantamento do leitor ao ler ou escutar uma história, a ponto de o próprio leitor, ao falar de sua experiência diante do conto, narrar novamente os fatos ocorridos, seguindo a mesma linearidade da história lida ou ouvida.

Quadro 8 – Registros do Diário de Leitura e Socialização/ Aluno 17

	<p style="text-align: center;"><i>As lágrimas de Potira</i></p> <p><i>Potira era uma bela índia que foi contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá a conquistou ganhando seu coração. Então, houve nessa tribo muitas guerras e em uma dessas guerras Itagibá foi e Potira ficou a sua espera, como sempre, mas ele não voltou, pois havia sido morto durante essa guerra. Então, quando Potira soube, ficou muito triste e de suas lágrimas foi transformado um diamante.</i></p>
<p>1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias. 4/9/2019 Aluna 17</p>	<p>A aluna citou a lenda de Potira. Falou do amor da índia por um guerreiro e da morte deste. Em seguida, falou da transformação das lágrimas da índia em diamantes.</p> <p>Esta aluna, em particular, apresenta muita resistência em falar em público. Essa foi a primeira vez que teve de falar diante de todos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora – Pesquisa de Campo (2019).

No próximo exemplo (Quadro 9), reafirmamos a atestação acerca dos aspectos que motivam o interesse dos discentes quando em contato com a arte literária.

Quadro 9 – Registros do Diário de Leitura e Socialização/ Aluno 21

Aluno 21	1.3 Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	4/ 9/2019	A aluna citou a história do vaqueiro que não sabia mentir, afirmando que todos mentem e que ela mesma necessita mentir, muitas vezes. Em seguida, citou a narrativa que trata do domingo como o dia do descanso. Após seu relato a aluna afirmou contar em casa, para a irmã, todas as histórias narradas em sala de aula.
			<p><i>A menina enterrada viva</i></p> <p><i>Eu achei muito legal porque a menina pensava que a madrasta era boa, mas era uma pessoa mal, por isso que não devemos confiar no doce e salgado porque nos damos mal.</i></p> <p><i>Os gnomos e o sapateiro</i></p> <p><i>Eu achei legal porque o homem era bem pobre, mas ele conseguiu enriquecer por causa de um sapato. E ele ajudou várias pessoas e também ajudou os gnomos e foi legal esse texto.</i></p> <p><i>O compadre da morte</i></p> <p><i>É legal essa história porque o padre queria uma madrinha para seu filho e foi atrás da morte para ser a madrinha e ela aceitou. Só que ela acabou enganado o padre.</i></p>
			<p><i>O compadre da morte</i></p> <p><i>“João Monteiro”</i></p> <p><i>A gente pode enganar a morte uma vez, mas a terceira vez, ela que engana a gente.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora – Pesquisa de Campo (2019).

Ao ouvir histórias, o aluno aflora uma faculdade talvez esquecida ou pouquíssimo estimulada pela escola, que é a de imaginar, criar e reproduzir um mundo de fantasia e sonho a partir da escuta de contos. Desse modo, buscamos a formação de leitores a partir da contação de histórias como primeiro passo na afeição pelos livros: o encantamento em ouvir narrativas.

## 5.2 Histórias que também formam leitores

Na etapa 4, pesquisa e narração de histórias provenientes de suas localidades, os discentes socializaram costumes, crenças e culturas característicos de cada região. Resgataram narrativas vindas de gerações anteriores, contadas por seus pais, avós e vizinhos mais velhos.

Os registros das socializações em sala de aula foram feitos por meio de filmagens, somando um total de 21 vídeos. O quadro que segue (Quadro 10) apresenta o conjunto de aspectos socioculturais encontrados nas narrativas.

Quadro 10 – Aspectos Socioculturais das histórias narradas

<b>ASPECTOS SOCIOCULTURAIS ENCONTRADOS NAS HISTÓRIAS COLETADAS</b>
Cenas de mistério e assombração (presença de seres fabulosos como visagens, assombrações e lobisomens; acontecimentos fantásticos)
Cenas de caça (antigamente, prática comum nas regiões interioranas)
Histórias de vida de familiares
Lições de moral
Elementos provenientes do espaço rural (rios, roças, grutas, matas, comunidades, estradas)
Elementos provenientes do espaço urbano (vizinhos de rua, bairros)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como podemos observar, as narrativas provenientes das localidades dos discentes, sejam elas advindas da zona rural ou da zona urbana, evidenciam a presença de práticas socioculturais que fazem emergir costumes, crenças e experiências vividas por familiares, vizinhos e moradores de cada comunidade. A crença em assombrações e seres fabulosos, como o lobisomem; as cenas de caça; as histórias misteriosas envolvendo familiares; aquelas que buscam transmitir algum ensinamento são exemplos da importância das práticas socioculturais na vida dos discentes e refletem o modo como suas comunidades percebem o mundo e a realidade que as cerca.

Como afirmam Santos e Silva (2016), toda ação humana é fruto da influência cultural, da dinâmica das várias vozes que todos os dias se realizam na interação social. Para Vygotsky (2001), no processo de aquisição da linguagem, interação social e cultural são operações

simultâneas e inseparáveis. Desse modo, o aluno adentra a instituição escolar com uma bagagem sociocultural que é característica da maneira como vivem os integrantes de suas localidades e seu discurso reflete as influências culturais vivenciadas nesse contexto social.

Ademais, a valorização das práticas peculiares às realidades discentes, evidenciadas por meio da contação de histórias, contribui para a formação da autonomia, da reflexão e da expansão da bagagem cultural (já que se trata de uma dinâmica dialógica) de cada aluno, o que potencializa seu desenvolvimento enquanto leitor e produtor de sentidos diante do texto e do mundo.

## 6 LEITORES QUE DESPONTAM – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que aqui concluímos, somente assim o fazemos, seguindo o percurso convencional de um texto dissertativo próprio à finalização de um mestrado, pois, as reflexões e descobertas alcançadas por meio desta investigação, dever-se-ão configurar em um convite a futuras inquietações, uma semente ainda por germinar em meio a tantas deficiências e arenosidades presentes no solo da educação deste país. Eis aqui um chamado para que, juntos, logremos ressignificar o trabalho com a leitura em nossas escolas e possamos, em consonância com uma nova visão sobre a formação leitora, contribuir para que nossos alunos sejam, tão logo, chamados de “leitores”.

Em função de tal aspiração, nosso objetivo primeiro consistiu em potencializar a formação leitora dos discentes a partir dos seguintes eixos: valorização das narrativas - e, desse modo, das práticas socioculturais - pertencentes às regiões donde proveem os sujeitos investigados; contação de histórias e realização de atividades mediadoras do ato da leitura. Para tanto, buscamos evidenciar e valorizar a prática da oralidade em sala de aula, tanto nas ações de contação quanto por meio da socialização de experiências de leitura. No que tange a esta, desenvolvemos atividades pedagógicas as quais possibilitaram aos alunos o contato com um vasto universo de obras literárias locais, assim como universais.

Ao longo da pesquisa, almejamos salientar e revisitar a oralidade como uma prática sociocultural de grande importância na formação do aluno-leitor, uma vez que, por meio dela, a criança realiza seus primeiros contatos com o mundo da fabulação, seja ouvindo histórias contadas por familiares, seja narrando histórias em seu cotidiano. Além do mais, a escuta também consiste em um ato de leitores. Assim, o aluno, antes de adentrar a instituição escolar já é um leitor do mundo, da vida e da realidade que o circunda.

Buscamos, ainda, evidenciar a necessidade que nos é vital, de contarmos, de experiencarmos todos os dias o ato de narrar e simbolizar por meio da narração. Fabular nos é inerente porque necessitamos ressignificar nosso tempo/espaço, os acontecimentos diários, o sentido da vida e do mundo. E valorizar essa faculdade/necessidade em sala de aula, é possibilitar aos nossos alunos oportunidades de autorreconhecimento enquanto seres capazes de simbolizar, e, desse modo, produzir sentidos, desenvolver a autonomia e a criatividade, atributos essenciais da formação leitora.

Ao valorizar as narrativas originárias das comunidades e bairros dos alunos-sujeitos da investigação, objetivamos inserir seus modos de viver no ambiente escolar, contrapondo-nos a práticas pedagógicas homogêneas que ignoram as culturas locais, o que distancia os alunos do

contexto apresentado pela escola, pois os mesmos não se reconhecem no cotidiano da sala de aula. Por conseguinte, a formação leitora é comprometida, uma vez que as instâncias educacionais desconsideram as leituras trazidas pelos estudantes, produzidas a partir da interação sociocultural que ocorrem ao longo da vida, em suas comunidades, bairros e localidades.

Procuramos, além disso, apresentar o texto como um território no qual há espaço para as múltiplas vozes; para a prática da interação e do dialogismo, em que os discursos de autor e de leitor ecoam e convergem na configuração de um universo único, nascido das singularidades do mundo de cada aluno-leitor. A propósito, cabe a este o preenchimento dos espaços propositalmente vazios do texto literário; portanto, o faz conforme suas próprias experiências e saberes.

Desse modo, a leitura oferece ao leitor o privilégio de ocupar um lugar plenamente seu, repleto de conceitos, conhecimentos e ideias moldados a partir de seu próprio intelecto e nascido da ressignificação das inúmeras leituras realizadas. E, vale lembrar, esse espaço é infinito porque construído pela criticidade, criatividade e autonomia.

No decorrer do percurso metodológico, a contação de histórias, a leitura de obras literárias, os registros nos Diários de Leitura e a socialização dessas experiências, objetivaram desenvolver a autonomia, expandir o arcabouço cultural, instigar o gosto pela leitura, potencializar a capacidade criadora e a produção de sentidos. Do mesmo modo, a visita ao Ateliê, a busca e a contação de narrativas próprias das localidades onde residem os estudantes, permitiram aos mesmos o reconhecimento e valorização de suas realidades socioculturais, como testemunharam os próprios alunos participantes. Tais estratégias visavam proporcionar aos discentes, experiências intensificadoras de sua formação enquanto leitores.

Os dados gerados durante tais etapas, em específico as experiências de leitura e escuta registradas nos Diários por parte dos discentes, nos direcionaram a uma reconfiguração nas análises dos dados. Enquanto as concepções de leitura fundamentadas na Linguística Aplicada nos evidenciaram alunos-leitores situados em um nível literal, a Estética da Recepção nos desvendou a emergência do leitor real, aquele que se revela por meio da afetividade, da subjetividade e da identificação com o texto literário; um leitor que testemunha o que lê e que se sente lido pelo texto, e não o contrário.

Denominado como “desacerto” no título da seção, esse equívoco, ou valiosa descoberta, oportunizou-nos a experiência de vislumbrar este leitor, tantas vezes anulado pela busca automatizada do leitor ideal em nossas aulas de literatura e língua materna.

Nesse sentido, esta pesquisa aduz a relevância de suas contribuições porque objetiva potencializar a formação leitora, fortalecendo e evidenciando o que há de ignorado no universo dos discentes, em especial aqueles moradores de zonas rurais e regiões pouco conhecidas, as histórias provenientes de sua cultura, povoadas de vozes singulares ao seu modo de viver; em uma revisitação à história de seu povo e de sua região.

Contribui ainda, para a visualização de um leitor menos favorecido, desconhecido por muitos, aquele que faz da experiência de leitura um mergulho na própria subjetividade; que ao ler um texto, desvenda algo tão profundo que não consegue descrever em palavras o que vivencia, e, por isso mesmo, visto como produtor de uma leitura ingênua e acrítica.

À vista disso, este estudo favorece práticas docentes amparadas na mediação de leitura e em concepções que ressaltam as experiências advindas do contato com o texto literário, benefícios que permitem a formação leitora tanto de professores quanto de estudantes. Acreditamos que quando a leitura ocupa o espaço que lhe cabe dentro da instituição escolar, todo o corpo social que a constitui tem expandidas suas fronteiras de desenvolvimento, pois, somente por meio da formação de alunos e cidadãos leitores, alcançaremos uma educação digna e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da Leitura e Formação do Professor Mediador. *In*: Dossiê Artigos. **Rev. Leitura Teoria e Prática**. V 29, nº 57, nov. 2011, p. 28-37. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2011v29n57p28-37>. Acesso em 7 de maio de 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução: Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. Editora Hucitec: São Paulo, 1997.
- BARRETO, M. S; OHUSCHI, M. C. G. Uma reflexão sobre o processo e as concepções de leitura. *In*.: LIMA, A. F. de; NASCIMENTO, M. de F. (org.). **Pesquisa, Ensino e Formação Docente**: experiências do Profletras - UFPA. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 209-239.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Paz e Terra, 2002.
- BOTELHO, J. M. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- BORTOLIN, Sueli; JÚNIOR, O. F. de A. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. *In*.: SOUZA, R. J. de. (org). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BRANDT, A. L; GUSTSACK, F.; FELDMANN, J. Reflexões sobre a contação de histórias: uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita. **Revista Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/agosto, 2009, p. 169-185. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/22>. Acesso em 7 de maio de 2021.
- BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos** – a história da minha vida com as palavras. 2 ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.
- BUSATTO, C. **Contar e Encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**: Tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*.: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 13-16.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*.: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. *In: A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: Ed. UnB, 1998, p. 11-31.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COZZI, A. L. S. **Tessituras Poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande**. 2015, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia) – PPGED, Universidade do Estado do Pará, Belém - PA, 2015.

DIAS, H. S. R. **Contar e recontar histórias no ensino-aprendizagem de ciências na perspectiva da inclusão**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – PPGDoc, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2019.

FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em 14 de maio de 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira AS, 1995.

FORTES, R. G. F.; SIRINO, S. P. M. Jauss e Iser: efeitos estéticos provocados pela leitura de *Conversa de Bois e Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. **Revista Científica/FAP**. v 7. Curitiba. Jan/jun, 2011, p. 209-228.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES; SANTO; SOUZA. Práticas Socioculturais Interdisciplinares na Formação de Professores dos Anos Iniciais. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo-SP, 13 a 16 de junho de 2016, p.1-12. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/54933815ID.pdf>. Acesso em 7 de maio de 2021.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johames Kretschmer. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Educação em Ação).

LÉVY, PIERRE. **As tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de Leitura. *In:* MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e Ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-187.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes do Professor Mediador. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/>. Acesso em 7 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In:* COSSON, R; MACIEL, F; PAIVA, A. (coords.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 41-53 (Coleção Explorando o Ensino).

PETIT, Michèle. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade.** Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini, 2009. Versão digital. Disponível em: <https://elivros.love/livro/baixar-a-arte-de-ler-ou-como-resistir-a-adversidade-michele-petit-epub-pdf-mobi-ou-ler-online>. Acesso em 7 de maio de 2021.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PISA, Brasil. **Relatório Brasil no Pisa 2018.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p.67. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018>. Acesso em 8 de maio de 2021.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto.** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 (Projetos Paralelos).

ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo. **Dona Benta:** mediadora de leitura em *Dom Quixote das crianças e Geografia de Dona Benta*, de Monteiro Lobato. 2017, 272 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3185>. Acesso em 17 de junho de 2020.

SANTOS, F. C. dos; SILVA, L. U. M. A linguística no processo do contar histórias: uma contribuição para a neuroeducação. *In:* SANTOS, F. C. dos; CAMPOS, A. M. A. (orgs.). **A contação de histórias: contribuição à Neuroeducação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. p. 21-38.

SOUZA, S. J.; GAMBA JÚNIOR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. Trabalho apresentado em sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002). **Revista Brasileira de Educação.** n. 21, Set/Out/Nov/Dez, 2002, p. 104 -114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300009>. Acesso em 17 de junho de 2020.

SOUZA, R. C. de S. O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola. **Rev. Entreletras.** Araguaína, v. 10, n. 2, julho/dez, 2019, p. 494-512. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/ufv.2179-3948.2019v10n2p494>. Acesso em 17 de junho de 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. 2. ed. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica (*E-book*). Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 8 de maio de 2021.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. *In.*: GOMES, L; MORAES, F. (orgs.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-77.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**: A “literatura” medieval. Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

## APÊNDICE A – SOCIALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

<b>ALUNO</b>	<b>ATIVIDADE</b> 4/9/2019	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Aluno 1	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna relatou não ter gostado de nenhuma das histórias narradas e lidas em sala de aula. Afirmou que escutar histórias dá sono. No entanto, diante de minha insistência sobre o fato de que ela certamente gostaria de ouvir histórias sobre um assunto que fosse de seu interesse, a mesma afirmou gostar de histórias de terror.
Aluno 2	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história de tradição oral popular “O menino, o velho e o burro” (esta narrativa estava presente em um livro literário levado por mim para a sala de aula, dentre muitos livros literários. Na ocasião os alunos ficaram à vontade para escolher e ler o que quisessem. Esta obra foi uma das quais comentei ao final da atividade). De início, a aluna explicou a moral da história e em seguida fez um relato sucinto das ações das personagens.
Aluno 3	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou as narrativas populares “A Verdade e a Falsidade” e uma das proezas de Pedro Malazarte. De início, falou das características das personagens da primeira história sem narrar o desenrolar da mesma e em seguida narrou resumidamente a aventura de Pedro Malazarte ao enganar um fazendeiro.
Aluno 4	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	O aluno citou duas histórias por mim narradas em sala de aula: “Não mexa com o que está quieto”, narrando a cena que mais lhe chamou a atenção; em seguida falou de uma das proezas de Pedro Malazarte, narrando sua entrada no céu e de como São Pedro não mais poderia tirá-lo de lá.
Aluno 5	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou uma das aventuras de Pedro Malazarte, narrando rapidamente a cena de quando ele enganou um homem fazendo-o pegar em fezes, achando que se tratava de um passarinho.
Aluno 6	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a Lenda da Mandioca, relatando o conflito da narrativa e o desfecho, quando nasce uma planta batizada com esse nome.
Aluno 7	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história “A inteligente filha do camponês”. Justificou sua preferência pelo fato da garota ser muito inteligente. Narrou a cena na qual ela provou ao rei sua perspicácia.
Aluno 8	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	O aluno citou a aventura de Pedro Malazarte quando o mesmo enganou um fazendeiro cortando os rabos de todos os porcos de um rebanho. Narrou a cena na qual a personagem engana o dono do rebanho.

(continuação)

ALUNO	ATIVIDADE 4/9/2019	OBSERVAÇÕES
Aluno 9	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou um livro lido na sua infância, encontrado no armário de sua avó. Citou o título da obra e narrou seu início, meio e fim. Essa aluna chamou-me a atenção pois a mesma não falou de nenhuma história ouvida na escola e sim de outra, lida na infância. Ela conseguiu narrar a história de modo que seus ouvintes pudessem imaginá-la em sua essência.
Aluno 10	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história da tradição popular “A menina enterrada viva”. Narrou a história em seu conflito, a maldade da madrasta ao enterrar a garota ainda viva. Não narrou o término da narrativa, quando a garota é desenterrada e a madrasta expulsa de casa.
Aluno 11	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	O aluno narrou outra esperteza de Pedro Malazarte, citando a cena na qual o mesmo faz com que um homem fique segurando um muro por medo de que o mundo acabasse. Em seguida, citou um texto lido em um livro, falando da moral da história: “sapateiro de casa não conserta sapatos”.
Aluno 12	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna falou de um livro que levei para a sala de aula em uma atividade de leitura. Dentre muitas obras, ela leu a de uma toupeira que investiga quem fez cocô na sua cabeça. A aluna narrou o enredo da história, assim como seu desfecho.
Aluno 13	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	O aluno citou a narrativa da Verdade e Falsidade, justificando o porquê de sua preferência e citou outra aventura de Pedro Malazarte.
Aluno 14	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história do dia do descanso, de Walcyr Monteiro, falando da lição de vida que esta nos ensina. Em seguida, citou a história “O vaqueiro que não sabia mentir”, falando que sempre saberemos a verdade de tudo, cedo ou tarde.
Aluno 15	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história “Não mexa com o que está quieto”. Narrou as cenas de início e do conflito e em seguida explicou que gostou da história pela lição que a mesma nos transmite: não incomodar os seres sobrenaturais.
Aluno 16	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	O aluno citou uma história lida em um livro em casa. Não soube explicar o enredo nem o porquê de ter gostado da narrativa.
Aluno 17	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a lenda de Potira. Falou do amor da índia por um guerreiro e da morte deste. Em seguida, falou da transformação das lágrimas da índia em diamantes. Esta aluna, em particular, apresenta muita resistência em falar em público. Essa foi a primeira vez que teve de falar diante de todos, na sala.

(continuação)

<b>ALUNO</b>	<b>ATIVIDADE</b> 4/9/2019	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Aluno 18	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a narrativa na qual Pedro Malazarte engana São Pedro e consegue entrar no céu e falou ainda da história da menina enterrada viva. Essa aluna apresenta grande desenvoltura em dar sua opinião e em narrar histórias.
Aluno 19	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história que tem como moral, respeitar o domingo como o dia do descanso. Falou da lição de vida de história como o que lhe chamou a atenção. Em seguida, citou a proeza de Pedro Malazarte ao vender um suposto pássaro sob um chapéu e assim fazer com que um homem pegasse em fezes.
Aluno 20	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história da inteligente filha do camponês e afirmou que o que lhe chamou mais a atenção foi a esperteza da menina diante do desafio do soberano. Em seguida, citou a esperteza de Pedro Malazarte ao enganar o dono de um rebanho de porcos.
Aluno 21	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a história do vaqueiro que não sabia mentir, afirmando que todos mentem e que ele mesma necessita mentir muitas vezes. Em seguida, citou a narrativa que trata do domingo como o dia do descanso. Após seu relato a aluna afirmou contar em casa, para a irmã, todas as histórias narradas em sala de aula.
Aluno 22	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	A aluna citou a lenda do Tamba-tajá, afirmando que o que mais lhe chamou a atenção foi o amor do índio pela índia e de como o mesmo fez para não se separar dela nem na morte. Essa aluna apresenta desenvoltura ao falar diante da turma.
Aluno 23	1.3_ Socialização das experiências de leitura e escuta de histórias.	O aluno citou uma das proezas de Pedro Malazarte e afirmou serem muito engraçadas. Em seguida, cita a história do vaqueiro que não sabia mentir. Disse ter gostado da história de amor dos jovens.

Fonte: Elaborada pela Autora (2020)

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES

### 1\_ Aluno 4

#### *História de Mistério/ Aluno proveniente da Zona Rural*

BOM...a história que vou narra hoje:: é :: lá PERTO de...de onde eles moro/aí... é:: teve uma noite::/aí ( ) assistindo uma novela:: / aí acabou a novela( ) foi lá fora fazê xixi – “hum” ((professora faz um som de concordância ))- /aí nisso:: passou uns cinco minutos, deram falta do menino, aí foro procurá o menino, não acharam, no 1 dia continuaro:: a procura ... procura...procura/não acharo

Passou 2 dia...3 dia... QUARTO dia/ não acharo:: /aí:: meu tiu... é.../ele teve um sonho que ele achava o menino, aí minha Avó mandou E-le :: I lá foi ele procura o meninu, aí... aí ( )/é :: ( ) –((o garoto gaguejou)) é...entre.../onde o meninu tava tinha um pau afincado –“rum” ((professora concorda))- aí esse meninu/ é como Ísis disse na :: história paS-SA-DA,sempre o meninu tava mortu /e o meninu tava mortu, todo furado...e pelado...e a ropa deles tava no lado deles do-BRA-da ... aí Cabo.

### 2\_ Aluno 5

#### *História de cunho moral/ Aluna proveniente da Zona Urbana*

Bom, história que vó contá:: é dum senhô que mora lá na rua de casa...né? Ele.../o nome dele é Raimundo vi-CI-no, ele tem 83 anos :: ele não é aposentado/aí ele...ele/ primeiro foi assim... a minha mãe foi lá... né? Falou cum ele, ele me disse uma história/ é pequena- “sim” - ((responde a professora)) ele disse uma história dum Padre Jor-ge...e esse padre...ele dava missa ... né? Masaomermo tempo dando festa/aí um dia ele deu missa:: aí quando...quando foi de manhã ele acordou/ aí o padre foi lá chamar ele, aí ele foi dá uma missa, ele deu missa, ele deu a missa, aí quando ele chego de noite ele deu a festa/ quando ele dava festa ele ficava doidão:: aí:: ele bebia, fumava:: /ainda era um padre, aí quando chego uns dia:: ele arrumou uma namorada, se casou:: adoeceu/ ele morreu:: ( ) paralisado das perna, da primeira perna /ele tinha que corta, aí da segunda perna:: aí do braço, aí do outro braço, aí ele morreu

((Aplausos ))

### 3\_ Aluno 6

#### *História de vida da bisavó da narradora/ Aluna proveniente da Zona Rural*

Já?,e...a minha história é dum/da minha bisavó e ela conta que quase cinco anos /tempos atrás quando ela era nova,que ela:: imterrô um oro:: perto dum giral da antiga casa dela ( ) e ela

/ela fala que ela só vai morre, só vai falece quando ela encontra esse oro de volta /aí ela tem problema na visão,de vez em quando ainda pego ela lá :: no ramal ::num tem ( ) pra baixo,numa antiga casa dela-"procurando o ouro?"indaga a professora-((o garoto riu em resposta))-“Meu Deus, é isso?”-professora pergunta-é isso-ta bom.

#### 4\_ Aluno 7

##### *História de Lobisomem/ Aluna proveniente da Zona Rural*

((tossiu)) A minha história é-é meio sem pé e sem cabeça... ((risos)) é duma pessoa... é que ele se transformava entre meia noite... onze e meia noite... AÍÍ tinha um homem que tava passando entre esses dois horários... aí o-uuu... O lobisomem tava se transformado... se transformo... ai o homem passou lá e viu o lobisomem ficou com tanto medo/tanto medo que ele ficou paralisado... aí o lobisomem bateu-bateu-bateu-bateu nele até deixar ele desacordado... aí os homens que trabalhavam na firma... (dendê-Tauá) ééé levaro ele pro hospital... Ele ficou um ou dois dias desacordado... AÍÍ perguntaram pra ele o que tinha acontecido com ele... aí ele contou que foi o lobisomem que bateu nele... mas ele não acreditou/não acreditaram nele... aí só teve uma testemunha disso... que toda vez que ele se transformava a mulher via... aí ficou um mistério que o que é que aquela mulher fazia toda vez que ele se transformava... ((verdade))

((aplausos))

#### 5\_ Aluno 9

##### *História de caça/ jocosa / Aluno proveniente da Zona Urbana*

Bom, a história que eu vô consá foi:: o meu pai que CONTÔ/tinha dois homi...o corajoso e o medroso / aí eles vinha em cima do cavalo andando e:: eles tava indo pra cidade...fazê compra, quando eles tava voltando /eles tava passando numa mata e já tava escureceno e TINHA muita onça nessa mata, aí tá/ aí o ( ) disse bem assim:”olha ( )nos vamo deixá o cavalo bem Aqui:: ,vamo leva a cela...monta uma barraca e durmi lá “ aí medroso- já com medo- disse: “não, não é melho a genti continuá...a:: chegá logo mais rapidu, aí:: ele disse :”não, não bora dormi aqui mesmo”, aí ele :”tudo bem então” / eles pegaru ,tiraru a cela du cavalu, aí tá...eles colocaru por cima deles..., aí:: decharu o cavalu BEM longe,mas só que eles/ como num tinha lanterna nesse tempo eles:: se embrulharu e ficaru lá:: aí:: umas :: meia noite o corajoso escuto ... né? Alguma coisa assim... aí na hora que ele levanto assim a cabeça,tinha uma onça bem pertin DELE, aí começou :: a sentir o chero , aí ele só pegô... aí:: levantô a cela do cavalu ((aí a entrevistadora fez um barulho para imitar um som)) aí a onça saí correndo pru lado e ele saiu correno pro otro...((pessoas riram)) e o medroso saiu correno atrás da onça aí- ((interrupção por parte da plateia)) “me espera companhero, me espera companhero – ((risos da plateia)) aí TÁ...

aí o me/o corajoso foi correno pro otro LA-do chegô no cavalo e SU-miu e olhano pra trás pra vê se o companhero vinhá e o outro “me espera companhero, me espera companhero” aí quando chegô numa arвори a onça SU-biu aí:: ele olhô pra cima e viu o olho vermelho , aí e/-((risadas de professora e aluno))-ai ele disse “poxa, companheiro( ) tá fumando ((risadas de todos da sala))- “tá fumando?”perguntou a professora-ainda tava fumando por causa do olho vermelho da onça-“já?” ((pergunta a professora)) - ((aplausos))

#### 6\_Aluno 10

##### *História de caça e de lobisomem/ Aluna proveniente da Zona Urbana*

A história que eu vô contar hoje é a história do meu pai... eu chamo ele de pai... só que ele é meu avô. Eu... Ele me criou e também... tipo assim... ele não me criou não... mas eu morei lá com ele uns tempo.... aí toda noite ele ia caçar e eu ficava com minha vó em casa... tinha oito anos... aí uma vez ele foi caçar aí quando deu umas meia noite eu preocupada com ele... eu tava chorando lá em casa... eu gosto do meu avô né? aí quando foi meia noite... deu meia noite... deu cinco hora da manhã e ele não chegou... deu seis hora... sete hora ele não chegou... aí quando foi dez hora... dez e meia ele chegou... aí ele contou pra nós que ele ficou preso numa mata que tinha lá chamado... Éh::... mata das pedra... que tinha lá.... ele falo que quando ele vinha no mato vinha tipo um carro ENdentro do pasto... ai ele correu pra se esconder... aí quando ele foi ver ele vinha quanto mais ia se aproximando o carro ele vinha perto do carro e não era nada... era visage... aí um lobisomem bateu as zoreia pra ele e ele subiu num pau e o lobisomem ficou lá de baixo do pau esperando ele descer porque eu acho que queria acontecer alguma coisa... que ia acontecer alguma coisa ele né? Aí tá... ele ficou aí amanheceu o dia e esse lobisomem foi embora... aí ele voltou pra casa e eu tava chorando por causa dele né? E é só isso

((aplausos))

#### 7\_Aluno 11

##### *História de Mistério/ Aluna proveniente da Zona Rural*

BOM, essa história que eu vô contá é que sempre/é... tem um homem que ele vai caçar e sempre que ...quando ele volta::ele fala que tem um homem lá::em frente a mim-ã casa, só que num é bem de frente porque tem o camiozin a::que saí , aí sempre ele fala que tem uma pessoa sentada lá::e todo mundo contá/é:: essa esquina é muito conhecida também lá-então é isso que eu sei que eles falô-"nossa" alguém cometa ((aplausos))

#### 8\_Aluno 12

*História de mistério e assombração ocorrida com o avô da narradora/ Aluna proveniente da Zona Rural*

É... A história que eu vou contar hoje... ela não tem nome... porque foi um fato que aconteceu com o avô do meu sobrinho... que ele vinha vindo de uma comunidade chamada São Pedro mais conhecida como Areacaua ou Arraial... aí quando ele vinha vindo pra casa dele ele vinha vindo já... não vinha tão longe da casa dele... aí apareceu um neguinho pra ele... aí saiu correndo atrás dele chamando o nome dele... ele ficou tão assustado que quando ele chegou na casa dele ele não conseguia falar... aí ele passou um tempo lá e conseguiu falar que tinha sido o neguinho que tinha corrido atrás dele... só que tipo... ele ficava... ele tava tão- tão assustado... tão com medo que ele... pra todo-todas coisa que ele olhava assim... ele só olhava tipo pra li ele tinha que... ele via aquilo-aquele neguinho chamando o nome dele... querendo levar ele... aí a minha vó me falou que tipo... Os pais dele e os tios dele oraram por ele... aí ele conseguiu se acalmar... só que tipo ele não se acalmou totalmente... ((tossiu)) aí depois ele começou a gritar... porque ele tava vendo o neguinho... parece que ele vinha do lado dele... pra todas as pessoas que ele olhava ele via aquele neguinho... só que minha vó me falou que oraram muito por ele... que ele conseguiu se acalmar... é essa minha história

((aplausos))

9\_Aluno 13

*História de Assombração/ Aluna proveniente da Zona Rural*

Minha mãe me contava,que toda::noite vim/sexta feira vim:: um:: bicho feo comer/atrás do me ( ) no quintal dela aí teve um dia que uma mulhe enventou pra ela que ia fazê ::uma SOPA ,tudo de legumes que tinha dentro ,ela fez a sopa, aí se o bicho comê ele ia morrê, aí ela um::/sexta fera de noite o bicho varo e bebeu a sopa, no otro dia ( ) transformado morreu, aí transformando ( ) jeito home bicho.

10\_Aluno 14

*História de Assombração, mistério e caça/ Aluna proveniente da Zona Rural*

A história que eu vou contar é...é... eu que inventei o nome dela né? Que é a gruta... que acontece numa gruta... Bom... éé... Era uma vez ((risos)) um homem ((risos)) (...) A minha história o nome dela é a gruta... aconteceu... isso é uma realidade que aconteceu.... isso aconteceu com o meu pai... éé... Ele-ele tava em casa né? Num dia normal... aí ele foi... aí os filhos dele saíram né? Pra escola... que eles saiam meio dia... AÍ... Aí quando chegou umas sete horas por aí a mulher dele chamada MAria... perguntou se ele não ia... se ele não ia... caçar pra/pros filhos dele não ficarem com fome né? Quando chegassem da escola... Aí tá... o homem

disse que ia... demorou um pouquinho ele saiu pro mato... ele disse que não ia demorar... aí chegando lá... chegou bem pertinho de uma gruta... à beira de uma gruta... chegando lá ele logo matou o jantar... quando ele ia voltando ele escutou uns barulhos de galho quebrando... aí ele pegou e olhou pra trás e não viu nada... aí tá... ele ia indo quando ele ia saindo de lá ele ouviu a voz de um homem aí como poderia né? Que ele tava sozinho lá... tá... aí o homem continuou mexendo com ele... quebrando galho... aí o meu pai foi e saiu de lá correndo... correndo muito... quando chegou em casa ele tava todo suado... tremando tanto... aí quando demorou alguns minutinhos o... só se ouvia per-perto de casa... só se ouvia os barulhos de gente gritando... gente correndo... aí depois disso meu pai nunca mais voltou lá.

((aplausos))

11\_Aluno 15

*História de caça, de cunho cômico/ Aluna proveniente da Zona Rural*

((xiii)) Bom... a história que eu vou contar hoje é de um caçador que foi caçar com seu cachorro... na semana santa... ele tava andando... aí lá na frente ele encontrou um leão com os filhotinho... aí ele pegou a arma pá atira o leão falou assim... “não... por favor/ por favor/não atire em mim... nem nos meu filhote...” Aí nisso que ele escutou ele saiu correndo né? Com medo... aí o cachorrinho atrás dele... aí lá na frente ele parou né? Que viu que o leão não tinha vindo atrás dele... aí caiu no chão... aí falou assim... “ah ainda bem que esse-esse leão não veio atrás de mim”... aí o cachorrinho falou assim... “verdade, verdade” aí ele começou a correr com medo do cachorro... só. ((risos))

((Aplausos))

12\_Aluno 16

*História de Mistério e de caça/ Aluno proveniente da Zona Rural*

A história que eu vou narrar... é que aconteceu comigo e minha mãe... No dia (que) e-eu... e o meu pai tinha ido caçar... Ai eu e minha mãe a gente tinha ido lá pra casa do meu avô, aí a gente ficou lá... foi lá... aí (chegou) bem tarde... aí a gente voltou pra casa... aí bem no finalzim do ramal tinha um clarozão, aí minha mãe disse:... “arreda que é uma moto... apaga a lanterna”... A gente arredou... a moto num vinha... a gente continuou andando... a gente entrou dendi casa... fechemo as porta e fiquemo esperando... num passou... Só... ((só))

((aplausos))

13\_Aluno 18

*História de Mistério e de caça/ Aluna proveniente da Zona Rural*

A história que eu vô tá lá da minha COMUNIDADE::...é que UM DIA...uh:: seu Benedito foi caça... aí tá:: isso era dia de lua cheia... aí tá/ele foi embora pro mato/chegô lá... aí tá/ficô...ficô/num deu em NA-da ( ) nonde ele tava/aí quando wle via vol-TAN-DO... já per de casa/aí ele viu aquele bichu... Parece um cachorro só que maió...todo PRE+to... aí ele falo ”num acredito NÃO,eu jurava que isso era mintira” /quando Ele olho i era um lo- BISOMEM... aí ele falo “NÃO, NÃO EXISTE,é mintira/só que quando falô :: que quando o lobisomem...passa três veze pu cima da pessoa dizendo que a pessoa também vira LOBISOMEM... Aí:: ELE falo “NÃO”:: ... aí ele foi an-DA-NO / cada vez que ELE an-DA-VA/o lobisomem correu pra cima DELE...Dizendo pra ele também vira mais aí quando ele -(Xiiiiii) entrevistador faz ruído pedindo silêncio- empurro ELE... aí ele saiu assim um poco pra dem mato -o lobisomem- aí ele saiu correndo /aí chego em casa :: e fecho a porta ...mas o bicho seguiu ele ATÉ em CA-sa... aí então ele/o bichu empurrava a portá e ele segurava:: aí os menino tudinho começado a chorá/aí “mas segura pai”-que o pai deles já faleceu -ai....dizendo que batia na porta...batia/aí começo a claria o DIA... aí tá/foi clariando... aí o bichu sumiu...parô... aí eles abriro a porta... aí tá/ele foi conta a história na casa do vizinho... aí chegô LÁ:: só tava a mulhê du vizinho/quando viu, lá vem o vizinho PE-lado du matu... aí foi que ele descubriu que o vizinhu dele é o que virava o lobisomem-“meu Deus” professora diz-(aplausos))

14\_Aluno 19

*História de Mistério/ Aluno proveniente da Zona Rural*

Essa história aconteceu comigu quando eu cheguei aqui em 2014 nos mu/nos mora na beira duma estrada lá, aí:: na quarta noite nois tara dormindo lá,eu levantei i ( ) eu acho que era uma meia noite, aí eu bato na rede da minha irmã,"bora,bora no banheiro?", aí ela saiu cumigu , aí noi fumo /chegando /na hora que saimu do banheiro passou um cavalo BRA-nco per da gente ,a gente corrimo e batimo a porta ,quase quebra o papai falo ((risadas dos outros alunos ))-foi só isso-"só isso?" Indaga professora

15\_Aluno 20

*História de cunho moral/ tradição popular/ Aluna proveniente da Zona Rural*

... já? ((Riu envergonhada)) era assim/era o pai::/ o pai RI-co levou seu filho para ...para:: o interior E-le que-RI-a que o filho soubesse como era a VI-da:: daqueles pessoal no interior para sobrevive...ele queria sabe:: que o conforto que ele dava ( ) aos filho dele e entre:: o que ele:: /o que aquelas pessoa pobre tiãm para sobrevive/ele levou os FI-filho DE-le::/ele

passou...acho que uma semana / pessoal que morava no interior ,que era bem distante de tudo, aí ele voltô/ ele voltô pro seu filho...ele falou “e aí? Aí isso aqui/e aí meu filho tu viu a diferença ( ) tudo?” Ele falou “eu fiz pai/sabe qual era a minha ...diferença?... é que:: nois temos um cachorro...e eles tem dois...nois tem UMA PIS-cina ...e eles tem um riu imenso...nois::/nois compramos cumida no super-MER-cado...e eles tem a comida própria no quin-TAL e:: nois temos paredes:: aco-LHA-ME-N-To,nois tem ::nois tem teto ...e eles tem amigos...eles conversam...eles cantam...e é ISSO ((ri ))

## 16\_Aluno 21

### *História de vida da avó da narradora/ Aluna proveniente da Zona Rural*

A minha história que eu vou contar é da minha mãe... que ela me disse... ela me contou como foi que a minha vó morreu... Em 1980...1990...1989 a minha... minha vó tinha engravidado e nessa gravidez ela já sabia que ia morrer... ela sabia... aí no-no teve as... dia 15 de setembro o pai dela pediu pra ela... tirar mandioca lá no retiro... aí quando deu... ela foi com a minha mãe... com meu tio e com os meus tio lá... aí ela foi... quando deu três horas da tarde ela se despediu do roçado... porque ela já sabia que ia morrer e nunca mais ia voltar pra lá... aí dia... dia 15... dia 15, às... da manhã... da manhã... ela foi pro... pro hospital pra ter neném... aí ela teve normal... só que aí ela perdeu todo o sangue dela... aí dia 16 me-meu tio tinha sonhado com ela morrendo... ai ele já acordou falando... “a mãe morreu Marlene...” e a mãe... a mãe falava... “credo Edilson, não fala isso...” “ela morreu.” “não, não morreu.” “ela morreu.”... Aí tá... aí eles ficaram... aí di-dia 16 ((xiii)) da ma-manhã foram falar que ela já tava morta... dia um-a... às nove horas da manhã ela tinha já tido o bebê... às nove hora da noite ela já tinha morrido... aí ela queria... é... ver o... a minha mãe e...o... a minha mãe... porque queria... já o meu pa... é... o marido dela... da minha vó ela era muito enjoado... até hoje claro... eu chamo ele de vô... só que eu não gosto dele... ele é muito enjoado... aí ele não queria deixar de jeito nenhum minha mãe ver a vó... de jeito nenhum... porque a minha vó ainda tava viva nes... ainda... mas no hospital passando muito mal... aí o meu... meu avô não queria deixar... minha mãe queria... queria ir... aí ela viu... só viu meu tio e ela... porque os outros e minha... porque os outros não podia... desmaiava... Qualquer besteirinha já tava desmaiando... aí a minha... Aí minha vó morreu e disso que ela morreu... ela passou... Trouxeram ela numa rede pra lá pro dez... aonde... eu já morei pra lá... é... Onde minha vó já passou eu já morei pra (lá)... onde ela passou... Quando ela tava viva e quando ela tava morrendo... ela passou em uma rede... é levada numa rede... elas passaram pelo oito... onde eu moro agora... passaram levando dez quilômetros... ela... e daí minha mãe quando chegaro falaro pra minha mãe... minha mãe tava

tão feliz... que dizer... minha mãe tava feliz... só que quando falaram ela caiu no choro né? Aí como a minha mãe lá... lá da família da minha vó... da parte da minha vó... ela que cuidou de todos os meu tio... que hoje tão uns marmanjo... eles tão rhumrhum... ((risos)) Sabe como é que é né? Aí, quando a mãe tava contando essa historia pra mim... eu fiquei sentida que ela já sabia o horário... data e tudo... Ano... Aí eu fiquei também triste... sempre quis falar assim da minha vó... só que nunca tinha contado essa... Esse tipo de história que ela tinha passado por onde eu moro... passou morta por lá... É teve o ano 2017 eu fui ascender vela pra ela... nesse ano que eu fui ascender vela pra ela que é dia de finados... Dia dois de finados, de novembro... É... Eu fui mordida por uma cobra e nesse... A mãe falou... “um bora pra casa Vanessa” ainda não tinha saído de casa... “bora ficar em casa? outro dia nós passa” aquele dia nós não sabia que tava muito escuro... aí eu falei... não eu vou... eu quero ir ascender vela pra vó... tá bom aí eu fui... só que já tava passando muito mal... muito mal mesmo... aí quando eu cheguei lá meu pé tava inchado eu não conseguia nem mexer... aí ah::... mãe bora pro hospital Vanessa... bora? Aí eu falei não... vou ascender vela pra vó... aí ascende vela pra vó e a mãe bora pro hospital e eu não vou ascender mais uma vela pra vó... a mãe falou: “será que essa menina tá pensando que ela vai morrer?” aí eu ascendi vela pra ela, aí fui pro hospital, passei bastante... bem mal... passei acho que uns três meses depois... passei muito mal mesmo e essa é minha história...

((Aplausos))

17\_Aluno 22

*História de Mistério e de caça ocorrida com o avô da narradora/ Aluna proveniente da Zona Rural*

((Risada envergonhada da entrevistada))a primeira história que eu vô conta ((a professora da ruído pedindo silêncio)) é/foi uma história que realmente aconteceu/que:: foro procurá menina e tal ... né?/teve a vez ::/o pai e a mãe da menina tava, eles tava lá no riu lavando ropa :: e o pai tava...tava conversano ( ) menina tava na casa/ele mora perto do riu assim::- num tem aquelas casa de bera de riu...?-a menina tava lá dentru /aí foro procurá menina e não acharo mais ela /aí passô::/aí passô o primeiro DIA/aí reuniro um monte de gente e foro procurá /aí procuraro , reviraro praticamente todo aquele local e não acharo, re/aí procuraram ,procuraram uns cinco dias :: aí no sexto dia eles tavam procurano já aproximadamente umas dez ora dez e meia :: aí o pai dela acho ela num local bem PER-to da casa,ela:: tava:: sem ropa::/tava sem ropa,ropa dobrada no lado dela e dela tava :: brincandu com nada e fala /e pessoal falo que ela tem muita sorte de te sido encontra VI-va por causa que todo mundo que desaparece,aparece morto:: sem ropa e todo fu-RA-DO -essa foi minha história- A história :: ((aplausos)) A segunda história é...aconteceu esses dias /é mais /é mais porque o medo das pessoa /como elas sabe que

tem aquela lenda daquele local... né?ela tem... né?/era aquele medo:... né?de i pra lá e tal ... né?/o meu avô meu TIU, eles foram /eles foram/ eles foro :: caça :: convidaro mais dois amigo e foram caça :: eles foram :: anda ... né?/aí tem a roça do meu a/tem a hum.../a roça do meu avô ela é grandona , assim aí lá pra trás tem roça do amigo dele Tônio aí fu/tá ... né?foram :: aí meu tiu cum colega dele foram ...foram por ...prum lado que era mais PER-to e:: o meu avô cum otro colega foram pela roça do Vonildo que é mais longe e::nessa Roça do Vonildo tem::o famoso gritador... Que ele agarra as pessoa/aí tá... Né?, aí como o meu tiu cum ::o amigo dele tavo já cum medo ... né?pq lá tem esse local /todo mundo tem assim... Todo mundo tem esse receio , aí meu avô começô a gritá::pra vê se eles paravo e espera o, eles acharo que era o gritado que tava atrás dele e começaro a anda::e quanto mais eles andavo mais aquele negócio ficava PER-to /andaro, andaro e passaro mais ( ) UMA hora só nisso ::correndo, aí deu câimbra no meu tiu, ele pegou aqui((a garota toca a cocha da perna)) aí deu câimbra na otra perna e ele caiu ,aí o amigo dele como era medroso ... né?disse :”vô sentá aqui e bora espera o gritado agarra nois “(( risadas das outras crianças))-“meu Deus” a professora comenta-ai passô ,passô acho que meia hora de tempo /aí meu avô cum amigo dele vararão lá, aí foram conta a história ,depois que eles foram intende ::que era eles que tavo gritando i que eles só achavo que era o gritado por causa do medo que eles tinham daquele local –“sim, com certeza” comenta a professora – ((aplausos))

### 18\_Aluno 23

#### *História de cunho moralista/ Tradição Popular/ Aluno proveniente da Zona Rural*

((já Abner)) Bom a história que eu vou contar é o homem e a raposa... certo dia éh::.... Ele tem uma família que morava em-em... Ele tem uma família de caçadores... aí certo dia o homem tava lá caçando aí ele encontrou uma raposa... e ele adotou essa raposa... passando algumas horas... uns dias... a sua esposa foi ter o neném e quando foi ter o neném... ela morreu no parto... e passando algumas ho-alguns dias ((ela, morreu no parto)) é... ela morreu no parto... passando alguns dias aa-o homem foi caçar e ele deixou a raposa tomando conta do seu bebê... e minutos depois ele voltou pra sua casa... quando ele abriu a porta ele encontrou sua raposa toda suja de sangue e ele matou a raposa pensando que ela tinha comido seu neném e quando terminou de matar ela... a raposa... foi até o quarto... chegando lá o neném tava deitado no berço com uma cobra enorme... muito grande no seu lado e a raposa matou a cobra pra proteger o neném e aí ele ficou triste porque matou um animal que tentou salvar o seu bebê...é isso

((aplausos))

19\_Aluno 24

*História de Mistério ocorrida com a avó da narradora/ Aluna proveniente da Zona Rural*

A história que eu vou contar é (um) que minha vó (conta) que tinha um homem perto da casa dela... aí toda vez (de manhã) ele dizia assim... “ontem eu passei lá na casa da MUNDICA... que é que chama pra ela assim... e ela tava dormindo... ela nem me viu.. ((isso)) (...) Aí toda vez que ele dizia isso e toda vez que passava lá era um morcego... um bicho voando com tudo pôr cima da rede dela, aí depois passou um tempo e (já morreu) na casa que ele morava hoje tem visage pra caramba (frase exclamativa) quase ninguém... /ninguém consegue ficar lá... porque... vai da um... da vento pra caramba... jogam pedra em cima da casa... parece que tão ((xiii)) brincando peteca lá em dentro, toda vez é isso... ninguém consegue ficar lá... se tiver só uma pessoa... pessoa sai correndo com tudo de lá de tanto medo. Iiiii... É só

((aplausos)) ((obrigado))

20\_Aluno 26

*História de Mistério e de caça/ Aluno proveniente da Zona Rural*

A história que eu vou fala aqui hoje é que toda vez que os pessoal lá de encostado do seu Francisco... toda vez que eles iam jogar dominó lá aparecia sempre um porco lá, aí eles pensavô que era de casa... aí uma vez o pai e o filho foro caçar... ((hum)) aí vinhero vendo... vinha no caminho aí escutarô aquele barulho... Aí eles acharo estranho e foro lá ver o que era... Eles foro vendo era um porco preto que tava batendo orelha com orelha... aí eles foro... tá bom eles foro embora... Aí noutro dia eles foro jogar dominó de novo... aí eles já viram aquele porco preto lá... aí já sabiu que não era de casa... aí eles foro contaram aí todo mundo correu pras sua casa... aí eles foro atrás... pai e o filho pegou tesado e foi atrás do porco... ((xiii)) Ele pegaram e cortaram o porco... aí noutro dia tinha um velho cortado lá... aí eles foro... aí era os mermo golpe que tinha dado no porco tinha no corpo do velho... aí eles falam que o velho lá que virou lobisomem lá até hoje... é isso

((aplausos))

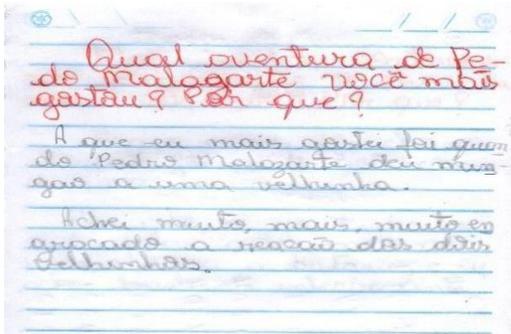
21\_Aluno 27

*História jocosa/ Tradição Popular/ Aluno proveniente da Zona Rural*

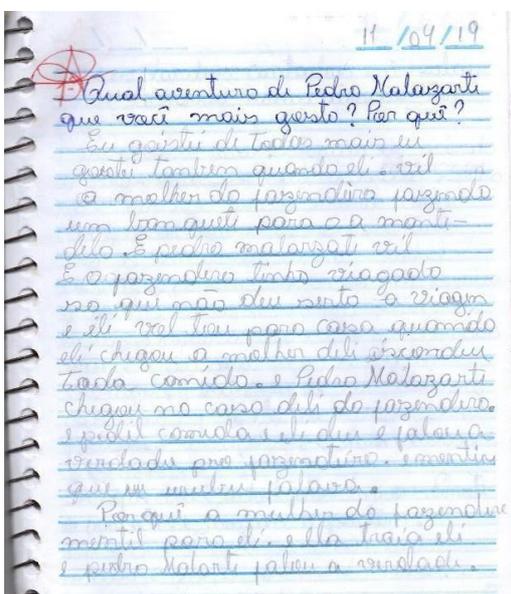
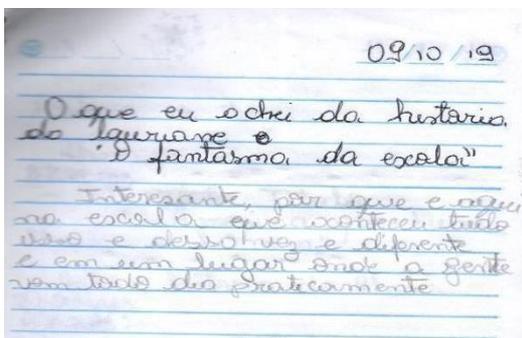
A minha história é:/o cara vim-a indo no caminho::ai ele foi/um negoço ia mexendo cum ele ,ia mexendo , aí ele foi estranhô ele /aí TA-nto nesse/toda vez ele ia pra casa dele vim-a /queria jogá futibol,voltava aquilo mexia ,aí um dia ele se enraivou e disse que ia pegá, aí se escondeu atrás duma arвори ,aí condo aquele bicho vim-a vindo( ) dele se jogou ,ele disse:"peguei " :: só que na verdade ele tim-a pegado era no pé dele ((risadas ))

## ANEXO A – REGISTROS DOS DIÁRIOS DE LEITURAS

## ALUNO 22



## ALUNO 6





ALUNO 23

09/08/19  
 O voguero que mãe sabiu menti  
 quanto muito disso entou  
 por que o voguero e os pais  
 não com umos mulher que  
 mas amou ele mar de pau  
 foi o feno ou feiu que te  
 muito amicusularis

24/08/19  
 O mençulo  
 waler manlow  
 E o gou xi do parte que o  
 breunio ficou encanado  
 com o cabro e nes mac  
 p. cao muito preocupado com  
 uns. f. f. x. de camedo de  
 m. el. cararus x. k. h.

ALUNO 13

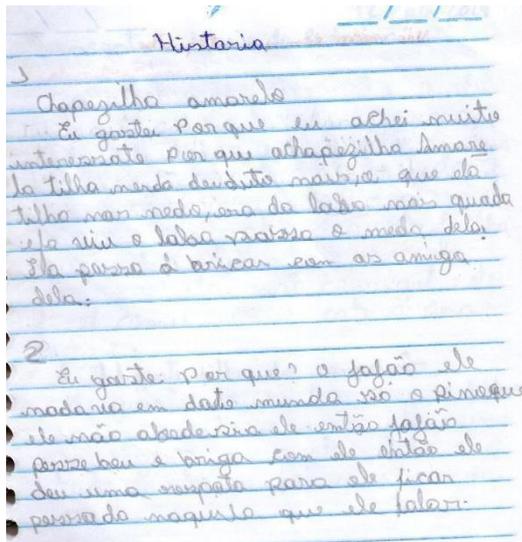
-1- 04/06/2019  
 Qual a aventura de Pedro malaganti que voce  
 mais gostou? Porque? Eu gostei mais da  
 das historias de Pedro malaganti, quando  
 ele ficou com vontade de fazer o numero 2.  
 E de longe Pedro malaganti avista um ho-  
 mem lindo em sua direção. E Pedro malga-  
 anti, maladro rapidamente se a livada  
 e tirou seu chapu e Ponta em cima do numero  
 2, e ai o homem se aproxima de Pedro ma-  
 laganti e pergunta o que e isso em baixo  
 desse chapu? e Pedro malaganti dá respo-  
 nde, e meu Passario, um canario e ele can-  
 ta muito, muito mesmo. e o Pedro malaga-  
 ti muito maladro, pergunta se o homem que  
 com o seu canario, e ai ele fazem o traca-  
 e Pedro malaganti diz Para o homem segura  
 o chapu, que ele vai porca uma caçula to no mo-  
 to. e Pedro malaganti porca o porca e Pedro mal-  
 aganti demora e demora e o homem fica com-  
 da e o indio levanta o chapu e Paga no  
 numero 2 de Pedro malaganti.  
 E foi essa historia que eu mais gostei.  
 De Pedro malaganti

-2- 04/06/2019  
 Das lendas contadas em sala de aula,  
 qual de chamou a atenção? Porque?  
 Eu gostei mais da linda mani-aca  
 que tinha uma india o tras de um  
 grande arco e ela dormindo ela sonha  
 com um rapaz e foi sonhando com a mes-  
 mo rapaz e ela se apaixonou por esse rap-  
 az, mais Para sua tristiza o rapaz  
 sumiu do seu sonho, e Passou um  
 tempo e a india engravidou, e o  
 seu Pai caciqui na quella historia dela,  
 e Passou alguns meses, a india deu a  
 luz e era uma menina linda, e o Mu-  
 riu mani, e com oito anos mais nasceu  
 sem danca, e a india ficou desagrada  
 Para não ver seu filho da filha, no qual  
 entera a dentro de sua oca, e todas  
 os dias a dia chorava o galhada deisso  
 va que a luz de seu filho dormamse temute  
 um dia a india percebeu, que da tunula, mareu  
 um arbuta, e resolveu covoi, e descortell  
 raizis do ca de mani e porisso chama de  
 mani-aca

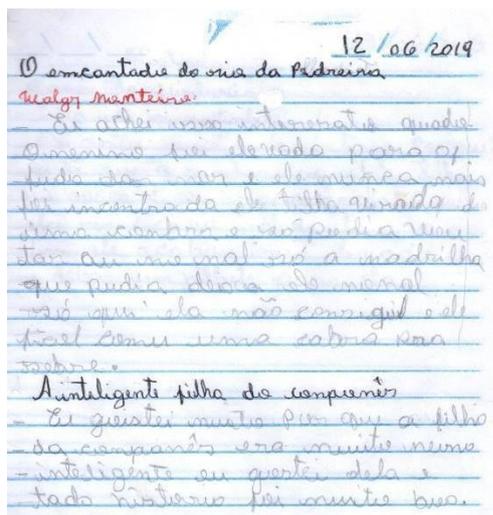
Meu diario  
 de  
 leitura  
 lingua Portuguesa  
 data  
 10/06/2019  
 1. Qual aventura de Pedro malaganti  
 que voce mais gostou? Porque?  
 Eu gostei quando o Pedro mala-  
 ganti se livra do 2000 da  
 Porca no lomo  
 Das lendas contadas em sala de aula  
 qual voce mais gostou? da linda  
 tanta toja, Porque essa historia  
 fala de duas pessoas um homem e  
 uma mulher

lingua Portuguesa  
 data  
 19/06/2019  
 A inteligente filha do campona  
 A part que eu mais gostei foi  
 a part que o rei falou para ela  
 Se vendida mais algumas vezes, in-  
 tellada in sa estrada mais ou  
 mesmo tempo não in sa estrada

## ALUNO 21



## ALUNO 24



## ALUNO 20

31 / 05 / 19

Qual a lenda de Pedro Malazote  
 Viu mais gente? por que?  
 foi quando ele roubou as peças  
 do tabuleiro e depois cindiu e  
 cortou a ponta de cada uma  
 por que eu sei muito esperto  
 conta as pontas de cada um de palcos.

Das lendas contadas em sala de  
 aula qual - te chamou mais atenção?  
 porque está meche com quem esta  
 que isto foi a que mais me chamou  
 atenção porque ela não podia  
 ouvir um tiro logo ela gritava  
 mende um pedraso.

19 / 06 / 19

A inteligente filha do camponês  
 Imães Grimm  
 Eu gostei como ela foi para a cas-  
 tela escondida em rolada em rede de  
 peixe.

O urso a yansa e o leão  
 Eu entendi que o amigo não quis  
 aquela quando o urso se viu perto  
 de la mais o urso ficou de morto e  
 urso foi embora.

Porque eles ficaram riles por que  
 a yansa batia o urso de cima.

Um leão ficou deito e falou e  
 percebeu que era cada vez mais  
 difícil usar a força para cassar.