

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUISTA
FILHO - FCT/UNESP**

VANIA KELEN BELÃO VAGULA

**ANDERSEN E O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
RELAÇÕES ENTRE LEITORES E TEXTOS**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA
FILHO - FCT/UNESP**

VANIA KELEN BELÃO VAGULA

**ANDERSEN E O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
RELAÇÕES ENTRE LEITORES E TEXTOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientador(a) Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza.

**PRESIDENTE PRUDENTE
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

V182a Vagula, Vania Kelen Belão.
Andersen e o ensino de estratégias de leitura : relações entre
leitores e textos / Vania Kelen Belão Vagula. - Presidente Prudente :
[s.n.], 2016
390 f. : il.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Metodologia de ensino. 2. Estratégias de leitura. 3. Formação
do leitor. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Renata

PROFA. DRA. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
ORIENTADORA

Dagoberto

PROF. DR. DAGOBERTO BUIM ARENA
(UNESP/Marília)

Fabiane

PROFA. DRA. FABIANE VERARDI BURLAMAQUE
(UPF)

Maria

PROFA. DRA. MARIA AMÉLIA DALVI SALGUEIRO
(UFES)

Daniella

VANIA KELEN BELÃO VAGULA

Presidente Prudente, 18 de fevereiro de 2016.

RESULTADO: *Aprovado*



A história de minha vida vai dizer ao mundo o que ela diz a mim:
- Há um Deus amoroso, que dirige todas as coisas para o melhor.
(Hans Christian Andersen)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me tem sustentado e guiado até aqui, por ter me capacitado para esta complexa tarefa.

Ao meu esposo Onézio Henrique Belã Vagula, pela compreensão, colaboração e por ter sido meu leitor neste percurso de construção.

A minha filha Ana Flávia, por tentar entender e aceitar a ausência de corpo ou de espírito nas infinitas horas de estudo.

À Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira, que se fez minha orientadora, incentivadora, parceira das discussões teóricas, mas também um ombro amigo me ajudando a superar as crises de ansiedade.

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Martins da Costa Santos Langkilde e Niels Jørgen M.C.S. Langkilde, diretores do Hans Christian Andersen Institut por me acolherem, orientarem e colaborarem grandemente com o estudo e coleta de dados na Dinamarca. Por terem contribuído muito para meu crescimento e ampliação dos conhecimentos sobre H. C. Andersen e por proporcionarem experiências “indizíveis” e saberes singulares os quais levarei comigo para sempre.

A minha mãe Laura Auledir Belão, minha irmã Laura Cristina Belão Miguel e meu irmão Demivaldo Alexandre Belão, por me apoiarem, incentivarem e compreenderem a distância necessária ao confinamento dos estudos.

Ao Flaviano Abdala Miguel, pela contribuição com os desenhos ilustrativos.

A minha sogra Laurice Taborda Vagula pelo auxílio, principalmente no cuidado com minha pequena, para que eu tivesse mais tempo de estudo.

Ao amigo e companheiro Irando pela amizade, contribuição e apoio através das ideias partilhadas nos longos e produtivos diálogos teóricos.

Aos amigos Leonardo Montes, Berta Lucia Tagliare, Gislene Barbosa, Roberta, Viviam Correa Braz, Valéria Santos, Rosana S. Jurazeky, Juliane Montoyama e Simônica, pelo apoio, companheirismo e conversas agradáveis desfrutadas em ricos momentos desta etapa de minha vida.

À professora que me cedeu sua sala atuando também como colaboradora da pesquisa. Sem seu imensurável auxílio e sua postura ética esta pesquisa não teria sido possível.

Aos alunos do 5º ano que percorreram comigo parte deste caminho e produziram tão prontamente os dados aqui analisados.

A todo o grupo do CELLIJ, onde aprendi muito.

À Secretaria Municipal por permitir a realização da pesquisa e pelo apoio para que eu desenvolvesse as inúmeras tarefas do programa de doutorado.

RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente. É uma investigação-ação que versa sobre o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, com textos de Hans Christian Andersen. Pautou-se em uma concepção dialógica de linguagem e de texto, tendo como aporte uma metodologia de ensino norte-americana que propõe ensinar as estratégias de maneira sistematizada, apresentando-as uma de cada vez, em contextos que propiciem aos leitores em formação presenciarem o uso delas por leitores mais experientes (professor), em trocas com seus pares e individualmente (alunos). Objetivou conhecer mais sobre as contribuições que o ensino de leitura por meio de estratégias metacognitivas poderia proporcionar para as relações entre o leitor e o texto. Para o processo investigativo que constitui esta tese foram escolhidas sete estratégias: *visualização*, *conexões – texto-texto*, *texto-leitor e texto-mundo*–, *perguntas ao texto*, *previsão*, *inferência*, *sumarização* e *síntese*. Com o intuito de gerar os dados analisados, foram realizadas observações, diagnósticos, entrevistas e oficinas de leitura em uma sala de 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Esta tese apresenta um estudo sobre a vida e obra de Andersen, uma descrição da intervenção e uma análise dos resultados obtidos nas oficinas com cada uma das estratégias, contemplando uma discussão sobre os avanços nas relações entre leitor e texto após a intervenção efetivada, como parte desta pesquisa. O processo investigativo permitiu conhecer mais sobre a metodologia de ensino de estratégias metacognitivas de leitura, tendo apontado algumas dificuldades para o trabalho com textos literários, que envolveram as estratégias de *sumarização* e *síntese*, bem como a necessidade de que os leitores em formação coordenassem, para a concretização das aprendizagens, as capacidades de compreender a estratégia ensinada, tomar consciência de seus próprios pensamentos, compreender o(s) gráfico(s) proposto(s) e realizar o registro escrito. A tese confirmou, ainda, o papel do conhecimento prévio como essencial para compreender o novo, sendo que a leitura de diferentes textos do mesmo autor e a aquisição de conhecimentos sobre Andersen trouxeram contribuições significativas para ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos. A análise dos dados demonstrou também que a aprendizagem de estratégias com a metodologia adotada e sua prática em contextos reais de leitura com os textos selecionados pôde auxiliar na aproximação entre aluno e texto, facilitando a compreensão. Apontou, assim, avanços significativos para a formação dos sujeitos desta pesquisa, ajudando-os a se tornarem leitores ativos e a incorporarem as estratégias trabalhadas, como recursos amplos para estabelecerem diálogos ricos com os textos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Leitura; Literatura; Estratégias de leitura; Metacognição.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the line of research "training process, teaching and learning" of the Post-Graduate Program in Education of the FCT/UNESP, Presidente Prudente campus. It is an action research which deals with the teaching of metacognitive reading strategies from Hans Christian Andersen's work. The research was based on a dialogical conception of language and text, with the contribution of an American teaching methodology which proposes that strategies are taught in a systematic way, appearing one at a time in contexts that provide readers in training witnessing their use by more experienced readers (teacher), in exchange with their peers and individuals (students). It aimed at learning more about the contributions that reading instruction through metacognitive strategies could provide for the reading procedure. Regards to the investigative process that constitutes this thesis, seven reading strategies were chosen: visualizing, connections - text-to-text, text-to-reader and text-to-world -, questioning, prediction, inferring, summary and synthesis. In order to generate the data analyzed, observations, diagnoses, interviews and reading workshops were performed in a room of 5th grade of elementary school in Presidente Prudente. This thesis presents a study on Andersen' life and work, the description of the intervention and analysis of the outcomes in workshops with each of the strategies, including a discussion on the progress in relations between reader and text after the intervention of this research. The investigative process allowed us to know more about the methodology of teaching metacognitive reading strategies, pointing out some difficulties to work with literary texts which involved summary and synthesis strategies as well as the needs for readers in formation coordinate, for achievement of learning, skills taught to understand the strategy, be aware of their own thoughts, understand the graphic(s) proposed and elaborate the written activities. The thesis also confirmed the role of prior knowledge as essential to understand the new one. Reading different texts by the same author and the acquisition of knowledge about Andersen has made significant contributions to expand and deepen students' knowledge. Data analysis also showed that the learning strategies with the methodology used, and its practice in real contexts of reading with the selected texts, could make the approach between student and text easier. It pointed, thus, significant advances for the formation of the subjects of this research, helping them to become active readers and to incorporate the strategies worked as ample resources to establish rich dialogues with texts.

Keywords: Learning Education; Reading; Literature; Reading strategies; Metacognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura modular de uma oficina.....	68
Figura 2 – Leitura colaborativa	74
Figura 3 – Estrutura da oficina reelaborada	79
Figura 4 – Cartaz de apoio para as estratégias.....	82
Figura 5 – Torre Redonda e árvore típica da Dinamarca	97
Figura 6 – <i>Visualização</i> de “O Patinho Feio”	142
Figura 7 – Grifos de <i>visualização</i>	144
Figura 8 – Colcha de <i>visualização</i>	148
Figura 9 – Imagem de gráfico organizador de comparação de personagens	152
Figura 10 – Mural para os três tipos de conexões.....	163
Figura 11 – Elaboração, registro das perguntas elaboradas pelos alunos e dado	180
Figura 12 – Os diferentes momentos da narração	206
Figura 13 – Jogo para sintetizar	214
Figura 14 – <i>Síntese</i> como quebra-cabeças	216
Figura 15 – Adesivos para identificar estratégias de leitura	240
Figura 16 – Modelo para registro de outras estratégias	255

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre contos e estratégias trabalhadas na primeira etapa... 78	
Quadro 2 – Oficinas e estratégias trabalhadas com o conto “A Rainha da Neve”	84
Quadro 3 – Sequência dos contos trabalhados nas oficinas	122
Quadro 4 – Refletindo sobre os finais dos enredos	127
Quadro 5 - Conectando com outros textos.....	130
Quadro 6 – Gráfico organizador para <i>visualização</i>	144
Quadro 7 – Registro com suporte 1	156
Quadro 8 – Registro com suporte 2	157
Quadro 9 – Registro com suporte 3	158
Quadro 10 – Gráfico organizador para conexões.....	168
Quadro 11 – Fazendo previsões	172
Quadro 12 - Perguntas magras e perguntas gordas	180
Quadro 13 - Folha do pensar para questionamento.....	187
Quadro 14 – <i>Inferência 1</i>	195
Quadro 15 – <i>Inferência 2</i>	196
Quadro 16 – <i>Inferência 3</i>	197
Quadro 17 – Gráfico organizador para <i>inferência 1</i>	298
Quadro 18 – Gráfico organizador para <i>inferência 2</i>	201
Quadro 19 – <i>Sumarização</i>	207
Quadro 20 – Registros de <i>sumarização</i>	210
Quadro 21 – Caracterização do grupo de alunos.....	221
Quadro 22 – Recursos que auxiliam a leitura.....	222
Quadro 23 – Estratégias metacognitivas que auxiliam a leitura.....	226
Quadro 24 – Diagnóstico inicial de leitura	235
Quadro 25 – Quadro Comparativo: aspectos do diagnóstico inicial e final de leitura	241

SUMÁRIO

“VAMOS À NARRATIVA”: DELINEANDO UM CAMINHO	13
CAPÍTULO 1 O CAMINHO DA ESCOLA: LEITURA E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA	31
1.1 Retomando alguns conceitos: linguagem, texto, leitura e literatura	32
1.2 Relações entre a escola e a literatura infantil	39
1.3 Descobertas literárias e prazer	43
1.4 Em busca de uma adequada escolarização da literatura.....	47
1.4.1 Propostas para o ensino de estratégias de leitura.....	49
1.5 Princípios norteadores da metodologia de ensino selecionada	56
1.5.1 Estratégia.....	58
1.5.2 Metacognição	60
1.5.3 Leitor ativo	62
1.5.4 “Quando leio isso, eu penso ...” a instrução explícita.	65
1.6 O leitor autônomo	67
1.7 Conhecendo estratégias	77
1.8 Consolidando leitores.....	79
1.9 Refletindo sobre a formação do sujeito e o ensino de estratégias de leitura.....	86
CAPÍTULO 2 O CAMINHO DO DESTINO: HANS CHRISTIAN ANDERSEN.....	91
2.1 A constituição do escritor	92
2.1.1 Vida e obra, homem e escritor	98
2.2 A influência de textos e leituras na vida e obra.....	100
2.3 A caracterização do gênero	103
2.4 A escolha do autor e algumas implicações	109
2.5 A leitura e o conhecimento prévio.....	115
2.6 Os alunos: contextualização e ampliação dos conhecimentos prévios	120

CAPÍTULO 3 UM CAMINHO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

de leitura.....	134
3.1 <i>Visualização</i>	140
3.2 <i>Conexões</i>	150
3.3 <i>Previsão</i>	170
3.4 <i>Perguntas ao texto</i>	177
3.5 <i>Inferência</i>	189
3.6 <i>Sumarização e síntese</i>	204

CAPÍTULO 4 UM CAMINHO PERCORRIDO: AVANÇOS NAS RELAÇÕES ENTRE LEITORES E TEXTO

4.1 Declarações sobre a presença da leitura e das estratégias no cotidiano dos alunos.....	218
4.2 Diagnosticando alguns aspectos das relações entre leitores e textos	234
4.2.1 Símbolos, significados, outros questionamentos e inferências....	246
4.3 Leitura estratégica: interligando diferentes estratégias	251

“AS ROSEIRAS NO VALE A FLORESCER VEREMOS” – ALGUMAS

CONSIDERAÇÕES.....	259
--------------------	-----

REFERÊNCIAS	264
-------------------	-----

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	271
------------------------------	-----

APÊNDICES.....	279
----------------	-----

ANEXOS	316
--------------	-----

“VAMOS COMEÇAR A NARRATIVA”: DELINEANDO UM CAMINHO

A despeito da necessidade vigente da formação de sujeitos leitores e da relevância que a leitura vem assumindo na sociedade atual, o ensino de leitura revelou-se assunto bastante árido durante meus primeiros anos de docência após o término do mestrado. As propostas incipientes dos livros didáticos (LEÃO, 2007), as constantes dúvidas e inseguranças dos professores¹ quanto às possibilidades de trabalho com a leitura e mesmo a descrença deles na capacidade de seus alunos para compreenderem os textos lidos, foram algumas das razões que me levaram a buscar alternativas relativamente ao trabalho com esse aspecto da aprendizagem na escola. Essa busca me fez questionar sobre o que era viável fazer para ajudar os alunos a aprenderem a ler melhor. Quais poderiam ser as possibilidades de união entre teoria e prática para o desenvolvimento de atividades que contribuíssem com a formação leitora das crianças? Quais caminhos poderiam auxiliar nessa busca?

O contato com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP –, que possibilitou estudos investigativos dos quais participei no grupo de pesquisa “Ciranda do Saber” e, posteriormente, no “Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil” (CELLIJ), permitiram-me conhecer autores que me ajudaram a delinear um caminho possível para a sistematização do ensino de leitura na escola, conforme apresentarei mais adiante.

Visando construir conhecimentos que pudessem auxiliar professores que, como eu, anseiam por saber como melhorar sua atuação profissional e, por conseguinte, a formação de seus alunos, optei por estudar o uso de uma metodologia de ensino de estratégias de leitura. Selecionei como textos de leitura os contos do autor dinamarquês Hans Christian Andersen². A qualidade literária de sua obra é reconhecida mundialmente, os textos são permeados elementos estéticos e, mesmo tendo sido escritos há mais de dois séculos, mantêm o princípio de atualidade, ao serem lidos e apreciados ao redor do mundo, ainda nos dias de hoje. A despeito disso, no Brasil, ainda há poucos contos traduzidos circulando nas

¹ Dúvidas que pude notar entre os professores com que trabalhei, nos 7 anos de docência entre o término do meu mestrado e início do doutorado.

² Deste ponto do texto em diante, referir-me-ei ao autor como H. C. Andersen ou apenas como Andersen, evitando a repetição do nome completo.

escolas e os mais difundidos, como “O Patinho Feio”, muitas vezes o são em versões que se distanciam da original.

Considerando o recorte necessário à pesquisa, mesmo compreendendo a relevância de se abordar gêneros variados, optei por trabalhar, no período em que estive na escola (março a dezembro de 2013), apenas com um gênero: o conto. Pretendi, assim, atender a um outro aspecto destacado por autores como Athans e Devine (2008), que é o ensino com vários textos do mesmo autor e, assim, contribuir para que os alunos estabelecessem uma relação diferente com os textos e com seu autor, aprendendo também sobre as características da obra e seu estilo de escrita, correlacionando os diferentes textos a sua compreensão.

A metodologia de ensino de leitura selecionada foi a apresentada por estudiosos norte-americanos, a saber, David Pearson e colaboradores, a qual vem sendo aplicada em escolas norte-americanas com bons resultados³, mas que, recentemente, é estudada, difundida e aplicada também no Brasil. Em relação a essas pesquisas destaco a coordenada por Souza et al. (2007 - 2011), intitulada "A literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa", que investigou práticas de ensino de leitura nas escolas de Presidente Prudente, Assis e Marília (municípios do estado de São Paulo), bem como desenvolveu um trabalho de formação de professores, segundo metodologia de ensino da leitura na perspectiva dos teóricos norte-americanos, enquanto o mesmo trabalho era desenvolvido também em escolas de Portugal.

Os princípios teóricos e práticas dessa metodologia são apresentados e discutidos também por Souza, em parceria com outros autores brasileiros em dois livros: Souza (2010) e Santos e Souza (2011). O primeiro contempla as definições teóricas e conceituais; apresenta e discute a proposta de ensino por meio de oficinas de leitura; incorpora dados de pesquisas aplicadas em sala de aula. O segundo, a partir de um estudo da metodologia de ensino das estratégias de leitura e de textos do autor Hans Christian Andersen, estabelece um diálogo entre ambos e aponta possibilidades para o trabalho com estratégias de leitura considerando três contos de Andersen: “O Patinho Feio”, “A Roupas Nova do Imperador” e “A Rainha da Neve”. As autoras fazem uma breve análise dos contos selecionados, sugerindo atividades

³ Cf. estudos como os de Owocki (2003), Harvey e Goudvis (2007) e Keene (2011).

de ensino com determinadas estratégias para cada um deles. Embora eu também tenha utilizado, entre outros, esses contos e algumas atividades para o ensino de estratégias de leitura, estas foram desenvolvidas em um contexto específico que é o das oficinas de leitura propostas por Harvey e Goudvis (2007)⁴ e adaptado por Girotto e Souza (2010).

A oficina é uma aula na qual o professor sistematiza o ensino de cada uma das estratégias de leitura. As estratégias *conexão*, *visualização*, *inferência*, *perguntas ao texto*, *sumarização*, *síntese* (Harvey e Goudvis, 2007) e *previsão* (Owocki, 2003)⁵ são ensinadas uma de cada vez buscando tornar os alunos conscientes do uso que pode ser feito delas na compreensão da leitura. Para tanto, o professor/pesquisador seleciona textos adequados ao ensino de cada uma das estratégias. Na oficina, o docente primeiro apresenta a estratégia e sua definição, demonstrando aos alunos seus próprios processos de pensamento ao utilizá-la; depois propõe atividades de modo que os alunos as façam em pequenos grupos e orientados pelo professor; em seguida, eles devem utilizar a estratégia que está sendo estudada, em uma leitura individual.

Ao optar por pesquisar essa metodologia de ensino de leitura envolvendo as sete estratégias mencionadas, fiz algumas questões que impulsionaram minha busca: as crianças ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental recorrem a essas estratégias em suas leituras? Como o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora pode influenciar na relação entre o pequeno leitor e o texto? Será possível aos alunos aprender e incorporar esses recursos a suas práticas cotidianas?

Pensado nesses questionamentos estabeleci como objetivo central investigar o impacto do ensino de estratégias metacognitivas de compreensão leitora, a partir de metodologia de ensino específica, com os contos de H. C. Andersen, na relação entre leitor e texto. Busquei, assim, conhecer como os alunos poderiam utilizar as estratégias metacognitivas de leitura para interagir com os textos lidos, bem como refletir sobre as contribuições dessa metodologia de ensino para a qualidade da

⁴ A proposta de oficinas de leitura, apresentada por Harvey e Goudvis (2007) e Girotto e Souza (2010), deu-se a partir de estudos desenvolvidos por David Pearson na década de 1980 e outros pesquisadores como Serafini (2003).

⁵ As estratégias aqui citadas foram as abordadas nesta pesquisa. Contudo, outras também podem ser ensinadas.

leitura dos alunos. Entendo, conforme afirmam Harvey e Goudvis (2007), que a qualidade da leitura está relacionada ao grau de consciência sobre os processos mentais envolvidos no ato de ler e à capacidade de recorrer a recursos, estando entre eles as estratégias, para a elaboração dos sentidos, a compreensão.

Aspirando atingir este objetivo maior, estabeleci como objetivos específicos:

- aprofundar a compreensão sobre possíveis contribuições e/ou limites do ensino e da aprendizagem de cada uma destas estratégias de leitura com textos de literatura para as interações entre leitor e texto;
- conhecer as contribuições da metodologia de ensino para a formação do leitor;
- investigar de que maneira os conhecimentos sobre a vida e obra de Andersen podem facilitar a compreensão dos textos.

Visando atender aos objetivos, tracei o percurso metodológico que será apresentado a seguir.

Sobre a metodologia de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa e, portanto, busca “investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Estudei o caso de uma sala de 5º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, uma cidade do interior do estado de São Paulo - Brasil. Nesta sala de aula, formada por 34 alunos, sendo 20 meninas e 14 meninos, apliquei sete estratégias metacognitivas de ensino de leitura, pautando-me em metodologia específica de ensino de estratégias e utilizando os contos do autor dinamarquês Hans Christian Andersen.

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa, além dos 34 alunos, a professora dessa sala de aula que, além de oferecer dados mediante entrevista, atuou como colaboradora cedendo tempo e espaço para as intervenções, acompanhando a realização das atividades e efetuando as filmagens.

A escola selecionada, segundo levantamento feito pela direção, embora se localize na área central, atende alunos de diferentes zonas da cidade, as quais incluem bairros centrais e periféricos. Essa característica revelou-se fator decisivo na opção por desenvolver a pesquisa nesta escola, uma vez que contribuiu para uma maior heterogeneidade do grupo que compôs os sujeitos da pesquisa. Outro aspecto considerado foi o fato de não estar sendo desenvolvido nenhum projeto específico de leitura no período em que a pesquisa foi realizada. Desta maneira, procurei garantir o tempo e o espaço para as intervenções que me dispus a realizar e os resultados obtidos corresponderiam mais diretamente aos procedimentos desta pesquisa e não de outras intervenções. A conversa informal que tive com a docente, quando ela afirmou que o grupo não era muito engajado com a leitura me desafiou e eu escolhi a sala da professora Jam⁶.

Se você tivesse vindo fazer essa pesquisa no ano retrasado, eles que eram muito interessados. Nossa! Como eles gostavam de ler, aqueles sim, se interessavam por leitura. Os deste ano gostam, eles param para ouvir histórias, vão à biblioteca, mas não são tão envolvidos como os outros eram.

(JAM, Diário de bordo, 06/03/2013).

Considerarei adequada a opção por uma sala de 5º ano do ensino fundamental tendo em vista a complexidade dos textos a serem lidos pelos alunos. A opção entre os quintos anos dessa escola se deu pela disponibilidade da professora em oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Afinal, eu frequentei a sala de aula uma vez por semana durante quase todo o ano letivo e, a minha parceria com a professora JAM foi determinante para o bom andamento da investigação.

Mesmo tendo optado por pesquisar um grupo de alunos de uma instituição que faz parte de uma rede de ensino com mais de 30 escolas e tendo esse grupo apresentado singularidades, em decorrência do trabalho realizado com as estratégias de leitura a partir do contato com textos de um autor específico, entendo que o caminho percorrido na investigação extrapolou o método denominado “estudo

⁶ Nome fictício escolhido para fazer referência à professora da sala na qual desenvolvi a pesquisa.

de caso” (Lüdke e André, 1986 e Yin, 2011). Considero que o processo investigativo foi além de conhecer uma realidade existente, interferindo nela por meio de ações que proporcionaram a produção dos dados analisados. Assim, esta pesquisa se constituiu em uma investigação mais ampla, na qual busquei atuar diretamente com os alunos, para conhecer as contribuições da aplicação de uma metodologia de ensino em uma determinada realidade.

Ao pesquisar esse caso, desenvolvi uma investigação-ação, fazendo parte do ambiente como pesquisadora e ministrando as oficinas para coleta de dados. Para Tripp (2005, p. 446) esse é o tipo de pesquisa que consiste na “oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Segundo ele, esse processo de pesquisa consiste em planejar, implementar, descrever e avaliar se houve ou não uma mudança para a melhora da prática. No estudo desenvolvido, a descrição e avaliação sobre as práticas pedagógicas pesquisadas estão voltadas não apenas para a minha ação docente, mas para as mudanças nos processos de aprendizagem dos alunos, uma vez que foi a partir das análises dos resultados que pude olhar criticamente para as práticas decorrentes da metodologia proposta, buscando novas possibilidades para o trabalho docente no que se refere ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura.

De acordo com o que apresenta Thiollent (2009, p. 18),

a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica na pesquisa social, na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Para este autor, na pesquisa-ação, a relação entre pesquisadores e pesquisados deve ser de tipo participativo. No estudo que desenvolvi, os sujeitos investigados atuaram durante todo o período em que gerei e coletei os dados. Embora as atividades tenham sido propostas e conduzidas por mim, foram eles que as realizaram. Estas, por sua vez, também foram pensadas e elaboradas a partir do retorno dado por eles a cada oficina/aula. Além de os alunos realizarem as leituras e as atividades orais e escritas, também faziam uma avaliação ao final de cada oficina, quando podiam se expressar, opinando sobre como as estratégias tinham sido trabalhadas por mim e apreendidas por eles, o que podia oferecer pistas sobre como proceder às ações posteriores. Isso fez deles protagonistas no processo e não apenas executores.

Para Thiollent (2009, p.21), na pesquisa-ação a “ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento”. Nesta tese, a ênfase é a produção de conhecimento a partir de uma realidade estudada, mas que possa ser útil à reflexão para a prática do ensino num contexto mais amplo. Embora esteja voltada para produzir conhecimentos a respeito das contribuições da metodologia de ensino, a investigação realizada traz análises que ajudam a refletir sobre suas possíveis contribuições para um problema que se refere não apenas a esta realidade em particular, mas à população brasileira como um todo, que é a formação do leitor.

Tendo discutido as decisões quanto à teoria de ensino, o campo e os sujeitos da pesquisa, apresento a seguir como se deu a coleta e a análise dos dados.

Sobre a coleta de dados

A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo de 2013. Estive na escola no período de março a dezembro.

Sendo essa uma investigação de abordagem qualitativa o pesquisador precisa fazer escolhas em relação ao “seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação de seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto

à forma da sua inserção na realidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27). Essas decisões são permeadas não apenas por aspectos metodológicos, mas também éticos. O pesquisador pode incorrer em vários problemas éticos, por exemplo, quando não revela para os sujeitos da pesquisa sua identidade e intenções – invadindo a privacidade das pessoas sem lhes pedir permissão, ou quando revela apenas parcialmente seus objetivos, ocultando informações que deveriam ser explicitadas aos demais participantes.

Sendo assim, antes do início da pesquisa, submeti o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista, FCT/UNESP⁷. Os propósitos da investigação foram explicitados a todos os sujeitos e às instituições envolvidas, solicitando-lhes previamente as respectivas autorizações: o projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) que autorizou seu desenvolvimento; ao apresentar-me à direção da escola e à professora, expus minhas intenções de pesquisa, eles concordaram e assinaram o termo de consentimento, em seguida enviei aos pais o informe e obtive suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); firmei, então, um compromisso de apresentar para a instituição (escola), ao final da tese, os resultados obtidos. Com intuito de cumpri-lo, pretendo expor os resultados oralmente para a instituição e disponibilizar toda pesquisa impressa, por ocasião de sua finalização.

Com vistas a gerar e coletar os dados dividi a pesquisa em duas etapas:

- Na primeira apresentei-a à equipe gestora, professora, alunos e pais; elaborei e apliquei as entrevistas iniciais com alunos e com a professora (APÊNDICE A, p. 280), realizei observações em sala de aula para conhecer melhor o grupo, apresentei o escritor, cujos contos seriam lidos, realizei diagnóstico inicial (APÊNDICE B, p. 283), elaborei e apliquei oficinas para que os alunos iniciassem seus conhecimentos sobre o uso de seis estratégias⁸ - *visualização, conexão, perguntas ao texto, inferência, sumarização e síntese*; e realizei estágio de pesquisa na Dinamarca onde investiguei sobre a vida e a obra de Andersen, junto ao Hans Christian Andersen Institut, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Martins da Costa Santos Langkilde, auxiliei os alunos

⁷ Este foi aprovado integralmente, segundo parecer de número 241.303.

⁸ Sendo que, na segunda etapa, acrescentei uma estratégia ao rol das já trabalhadas, totalizando sete as abordadas na pesquisa.

participantes da pesquisa a também aprofundarem seus conhecimentos sobre este escritor e sua obra.

- Na segunda etapa, reorganizei a proposta metodológica para retomar as estratégias já trabalhadas, por meio da leitura do conto “A Rainha da Neve” a qual foi realizada, como na primeira etapa da pesquisa, em oficinas de leitura que elaborei; de acordo com os dados obtidos na primeira etapa e com os estudos de Owocki (2003), acrescentei uma estratégia ao rol das trabalhadas na primeira etapa: *previsão*. Realizei diagnóstico final e apliquei entrevista novamente com os alunos e com a professora (APÊNDICE C, p. 285).

Nessas diferentes etapas da pesquisa utilizei como métodos de coleta de dados:

- **Observações**

Segundo Ludke e André (1986), as observações constituem uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas em educação. Ela pode variar quanto à maneira como o observador se insere no universo que investiga.

Nesta pesquisa as observações foram feitas com objetivo de perceber a dinâmica da sala de aula, a relação dos alunos com a professora e com as atividades de leitura. Também os momentos de observação ajudaram as crianças a se familiarizarem comigo.

Fiz 10 horas de observações semanalmente no mês de março, tendo sido duas horas e meia por semana. As percepções foram registradas em um diário de bordo. No mês de abril realizei as entrevistas.

- **Entrevistas**

Bodgan e Biklen (1994) definem entrevista como uma conversa intencional que ocorre geralmente entre duas pessoas, na qual são obtidas informações orais através de questões dirigidas por uma das pessoas em relação a outra. Os autores acrescentam que esse instrumento é utilizado para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

(BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Sendo assim, considerei-a adequada à coleta dos dados, pois queria entender como a leitura estava presente nas atividades daquela sala de aula.

No início e no final do ano letivo apliquei entrevistas estruturadas com os alunos (APÊNDICES A e C, p. 280 e 285) inicialmente, para conhecer melhor o grupo, suas preferências, envolvimento com a leitura e recursos utilizados para compreender os textos para, posteriormente, comparar as respostas dadas no início e no final do ano. Já na entrevista final acrescentei questões específicas sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos oito meses em que estive com eles. Essas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para Van Dalen e Meyer (1974), a entrevista estruturada, ao apresentar as mesmas questões e na mesma ordem para todos os sujeitos, facilita a comparação entre os sujeitos, mas pode prejudicar o aprofundamento de conhecimento sobre eles.

Pelas razões expostas acima, optei por esse tipo de entrevista e não pelo questionário, pois mesmo possuindo uma estrutura rígida de questões, a entrevista me permitiu uma interação com os sujeitos entrevistados (alunos) de modo a favorecer a compreensão das afirmativas e o esclarecimento de dúvidas no decorrer do processo, o que não seria possível se optasse pelo questionário. Além disso, ao responderem a perguntas feitas por mim, os alunos não precisaram ler e responder a um questionário e isso facilitou a compreensão das questões e o registro das respostas mesmo havendo crianças com dificuldades na leitura e na escrita.

Concordo com Szymanski (2011, p. 12), quando afirma que a

entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Sendo assim, a relação entre entrevistador e entrevistado influencia tanto o curso da entrevista quanto o tipo de informação obtida. O entrevistado não é mais visto como um sujeito neutro, de quem o pesquisador irá obter as informações que

deseja. Faz-se necessário, então, tomar certos cuidados tanto em relação à aplicação quanto à elaboração de sentidos a partir dos dados obtidos.

Um dos aspectos abordados por Szymanski (2011) para o qual entendo ser necessário atentar, especialmente na realização da pesquisa com os alunos, é a relação de autoridade estabelecida entre entrevistador e entrevistado, agravado, no caso desta pesquisa, não apenas pela posição exercida por mim na dinâmica da sala de aula, como também pela diferença de idade entre um e outro. Isso pode levar o entrevistado a tentar omitir certas informações que julgue inadequadas ou tentar elaborar respostas visando agradar ao entrevistador. Para minimizar essa interferência, optei por aplicá-las apenas após alguns contatos iniciais, objetivando diminuir a estranheza ao pesquisador como agente externo ao ambiente.

Ainda com intuito também de não intimidar os entrevistados, procurei não assumir postura autoritária. As questões foram elaboradas considerando tais aspectos, contemplando perguntas chamadas de “quebra-gelo”⁹, seguidas das focadas nos objetivos do instrumento para obtenção dos dados.

Apliquei entrevistas semiestruturadas com a professora também no início e final do ano, sempre posteriormente à aplicação com os alunos. Elas são

de caráter flexível, e nelas os participantes gozam de maior liberdade para formular suas respostas. Embora o investigador elabore as perguntas antecipadamente, logo modifica sua forma para adequá-las as diversas situações e características individuais dos sujeitos. (VAN DALEN; MEYER, 1974, p. 335, tradução da autora)

Sendo assim, realizei a entrevista com JAM a partir de um roteiro. Abordaram questões amplas sobre o grupo, envolvimento deste com a leitura, e possíveis alterações no comportamento leitor dos alunos no decorrer do ano, abrindo-se espaço para que discorresse também sobre características individuais dos alunos.

Objetivando maior fidedignidade dos dados, conforme orienta Szymanski (2011), a transcrição ou compreensão elaborada sobre as respostas obtidas nas entrevistas feitas com a professora, foi submetida à entrevistada, aproximando-se, assim, do que a autora chama de entrevista reflexiva, evidenciada:

⁹ Estas são questões que visam à aproximação entre entrevistador e entrevistado, deixando este mais à vontade. Portanto não vão direto ao assunto que se pretende investigar.

tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade. [...] tem aqui também o sentido de refletir sobre a fala de quem foi entrevistado expressando a compreensão desta pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade. (SZYMANSKI, 2011, p. 15)

Ao devolver a entrevista já transcrita para o entrevistado, este pode rever o sentido dado pelo entrevistador ao registrar por escrito suas afirmações, além de reconsiderar suas respostas e incluir informações novas ou modificar o conteúdo registrado. Assim, assegura-se que as respostas obtidas não tenham sido influenciadas pelo instrumento e condições de aplicação.

Na sequência, também como instrumento de coleta de dados, executei intervenções que serão descritas a seguir.

- **Intervenções em sala de aula**

As ações que constituíram as intervenções se referem ao tempo em que estive no campo investigado, o que é chamado também por Bodgan e Biklen (1994) de pesquisa de campo. Para estes autores, esta é uma das principais formas de recolher dados em pesquisas qualitativas. O trabalho de campo requer uma entrada no mundo dos sujeitos e permanência por longo tempo, de modo que estes possam ficar o mais à vontade possível.

Nesta pesquisa, minha presença semanalmente na escola, de final de março ao início de dezembro, fez com que me tornasse parte do cotidiano da sala em que o estudo foi realizado.

As intervenções realizadas neste 5º ano objetivaram promover situações de ensino e de aprendizagem de estratégias de leitura, de modo a atuar no processo de formação leitora dos participantes da pesquisa. As diferentes situações que as compuseram geraram os dados analisados com vistas a compreender mais profundamente como se deram as aprendizagens das estratégias de leitura e os resultados deste processo formativo.

Os momentos com os alunos em sala de aula foram desenvolvidos com o apoio de teorias que sustentam a metodologia de ensino adotada, bem como em estudos sobre o escritor H. C. Andersen realizados no Brasil e na Dinamarca.

Conforme apresento a seguir, para que tais intervenções fossem significativas e alguns de meus objetivos fossem atingidos, realizei diagnósticos, atividades de contextualização e aplicação de oficinas.

Os diagnósticos

O diagnóstico inicial ocorreu em abril de 2013 e teve como objetivo conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e reunir informações que orientassem a posterior elaboração das atividades de ensino de estratégias de leitura, bem como produzir dados que pudessem ser comparados com os resultados obtidos durante e ao final do período de intervenções. Consistiu na leitura do conto “O Menino Mau” (APÊNDICE B, p. 283), acompanhada de registro escrito sobre os pensamentos dos alunos.

Por meio de tais atividades pretendi produzir informações que pudessem apontar a presença ou não de procedimentos de leitura relacionados ao uso de estratégias de leitura.

O diagnóstico final aconteceu em novembro de 2013 e objetivou gerar dados que me ajudassem a analisar as aprendizagens dos alunos no decorrer dos sete meses que estivemos em atividades. As informações coletadas dizem respeito ao conceito das estratégias, seu uso em contextos adequados e, assim, sobre a autonomia ou não que os leitores em formação adquiriram, em recorrer a elas no processo de compreensão do texto.

Para tanto, as atividades foram feitas em momentos que chamo de oficinas, sobre as quais discutirei a seguir.

As oficinas

Essas oficinas constituem um conjunto integrado de práticas constituindo uma estrutura de ensino que visa, nos diferentes momentos que a compõem, promover a instrução explícita de estratégia ou outro conteúdo de ensino, mas também a progressiva autonomia do aluno a partir da mediação docente e da aquisição da atenção consciente aos processos mentais utilizados para a compreensão.

As oficinas de leitura são momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia. Nessas oficinas, há uma ambientação especialmente planejada. [...] Nas oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo e, então, dá aos alunos o tempo necessário para ler e praticar em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Durante este tempo, o professor atende aos diferentes grupos, conversando sobre suas leituras e, ao final da oficina, a classe toda se reúne para partilhar seus aprendizados. (GIROTTI; SOUZA, p. 59, 2010)

Elas constituíram-se como principal fonte de dados, uma vez que as oficinas elaboradas e aplicadas visavam o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, e geraram os dados analisados nesta tese.

Cada oficina envolvia o ensino de uma estratégia de leitura com um ou mais contos de H. C. Andersen, práticas realizadas pelos alunos individualmente ou em grupo, registros escritos, discussões orais e/ou jogos. Inicialmente, foi acordado com a professora da sala e com os alunos, que as intervenções seriam semanais, com duração aproximada de uma hora e meia.

Posteriormente, devido: 1- à necessidade de retomar o que havia sido trabalhado na semana anterior para atualizar as informações aos alunos faltantes ou rever aspectos necessários à continuidade do trabalho; 2- ao tempo de duração das oficinas ultrapassar o previsto por fatores como complexidade e extensão dos textos, a dificuldade dos alunos em realizar as atividades escritas e ao longo tempo dispendido a elas; 3- à realização de outras atividades de contextualização dos contos – como a inclusão da leitura em capítulos, do extenso conto “A Dama das Geleiras”, no início das intervenções – foi necessário estender o tempo previsto para duas horas.

Esclareço que, algumas vezes, foi preciso estender o período de permanência, ainda, em até duas horas e meia, para finalizar o trabalho, considerando-se uma necessidade dos alunos de maior tempo para a realização das atividades que estavam sendo desenvolvidas.

As atividades de contextualização

No período de intervenções em sala de aula desenvolvi atividades denominadas *de contextualização*. Elas foram assim chamadas, pois não se incluíam naquelas desenvolvidas na estrutura da oficina e não se referiam ao ensino

explícito de estratégias de leitura, mas englobavam conhecimentos sobre o escritor H. C. Andersen, sua obra e seu país de origem, objetivando ampliar também os conhecimentos prévios sobre o gênero contemplado na pesquisa: o conto. Estas incluíram principalmente informações coletadas nos estudos feitos na Dinamarca.

Sobre os registros

O material produzido durante o processo de observação, realização de entrevistas e intervenção foi registrado por meio das transcrições, de um diário de bordo, em produções escritas ou desenhos dos alunos e gravações em áudio e vídeo.

A esse respeito, Bodgan e Biklen (1994) afirmam que é relevante o registro imediatamente após o período de permanência em campo, ao que chamam de notas de campo. Para tanto, selecionei como instrumento de registro complementar o diário de bordo. Foi utilizado durante todo o período de intervenção na escola para que, além das atividades produzidas pelos alunos, e do registro em áudio e/ou vídeo, fossem registrados comentários sobre as impressões relativamente à aplicação das oficinas, falas dos alunos e da professora da sala ou observações de outra natureza. O objetivo principal não era transcrever passagens para serem analisadas, mas registrar observações para orientar avaliação das ações realizadas, o planejamento das ações seguintes e a posterior seleção de material para análise de dados.

Por meio das produções dos alunos pretendi possibilitar o registro sobre a aprendizagem das estratégias e seu uso e ao modo como interagiam com o texto.

As gravações em áudio e/ou vídeo tinham a finalidade de registrar aspectos não observáveis especialmente de interação verbal durante as oficinas, auxiliando a memória e complementando as anotações do diário de bordo.

Sobre as análises

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então, várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Em consonância com o exposto, as análises foram realizadas desde os primeiros dados coletados no diagnóstico e entrevistas iniciais, mas tornou-se mais intensa após o término da coleta de dados, quando se fez possível recorrer a toda a gama de informações obtidas para refletir sobre os objetivos e hipóteses iniciais.

Ao proceder às análises, as gravações em áudio e vídeo constituíram relevante apoio, complementando os registros escritos e auxiliando na retomada de fatos que poderiam se perder na memória ou passar despercebidos, ajudando no esclarecimento de dúvidas e permitindo compartilhar os elementos analisados com parceiros da pesquisa.

Belei (2008) destaca que o uso do vídeo favorece um exame mais profundo do processo em análise, pois permite que seja assistido por parceiros ou colaboradores da pesquisa quantas vezes forem necessárias, o que contribui para a elaboração de análises mais profundas e que contemplem as situações de maneira como mais próxima do real.

Para realizá-las pautei-me nos pressupostos teóricos que norteiam esta investigação, os quais apresento nesta tese e recorri aos princípios teórico-metodológicos referentes ao ensino de estratégias metacognitivas de leitura aqui adotados. O corpus analisado constituiu-se daquilo que se revelou como significativo para compreender questões referentes ao ensino e à aprendizagem das estratégias metacognitivas de leitura, revelados nas respostas dadas pela professora JAM e pelos alunos nas entrevistas, nos resultados dos diagnósticos, nas produções

durante as oficinas, bem como nas falas entre alunos ou deles comigo, que se constituíram momentos de interação e/ou mediação.

Desta maneira, considerando-se o grande volume de material coletado, trouxe para o corpo do texto apenas uma parte desses dados, selecionando aquilo que poderia contribuir para responder ou gerar reflexão sobre os questionamentos levantados e objetivos estabelecidos.

Para as análises, conforme orientam Bodgan e Biklen (1994), elenquei como categorias cada uma das estratégias abordadas nesta pesquisa: *conexão, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização, síntese e previsão*.

Entretanto, a inserção de dados e análises no texto não ocorreu apenas no capítulo 3, o qual traz as estratégias como categorias. Estas foram sendo inseridas em cada capítulo para favorecer o diálogo entre o trabalho elaborado e as discussões teóricas. E, especialmente no capítulo 4, comparo a realidade investigada antes e depois das intervenções com os alunos.

Para deixar mais claro como se deu a organização e registro apresento, a seguir, como o percurso teórico-metodológico-analítico é exposto nesta tese.

Sobre a organização da tese

Diante dos dados coletados e dos estudos teóricos realizados, organizei esta tese em 4 capítulos.

Na parte introdutória apresento resumidamente a pesquisa, elenco os objetivos e descrevo o caminho percorrido.

No capítulo 1 discorro sobre as relações entre escola, leitura e literatura infantil, apresento os conceitos de linguagem, texto, leitura e literatura, os quais permeiam o trabalho de pesquisa desenvolvido. Discuto por que ensinar estratégias por meio da leitura de textos literários¹⁰, justificando a metodologia de ensino selecionada. Apresento, ainda, essa metodologia, os princípios que a norteiam e alguns resultados para exemplificar e/ou incorporar breves análises que visam clarificar a exposição teórica.

¹⁰ As escolhas por textos literários de Hans Christian Andersen é um recorte para esta pesquisa e não uma regra da instrução da compreensão com as estratégias metacognitivas de leitura.

No capítulo 2 apresento o escritor H. C. Andersen, estabelecendo relações entre sua vida, suas leituras e o processo que o levou a se tornar esse autor renomado. Discuto sobre como os processos dialógicos e interacionais que envolvem os conceitos de linguagem, texto e leitura, bem como de formação do homem, se fazem presentes em sua história e sua obra. Discorro ainda sobre como procurei ampliar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito desse autor e, conseqüentemente, também alargar as possibilidades de construção dos sentidos para os textos que estavam lendo ou que seriam lidos por eles, apresentando, ainda, alguns resultados obtidos com os alunos.

No capítulo 3 trago a definição e relevância de cada uma das estratégias trabalhadas com os participantes da pesquisa – que se constituem aqui como categorias analíticas – e os textos selecionados. Apresento como procedi ao ensino delas, justifico as escolhas, explico e questiono os resultados do trabalho com as sete estratégias.

No capítulo 4, recorro aos instrumentos entrevistas e diagnósticos, aplicados no início e final do ano com os alunos e com a professora, e a algumas produções escritas dos discentes como objetos de análise. Exponho os dados analisando as mudanças quantitativas e qualitativas nas relações entre leitores e textos, em virtude das intervenções realizadas.

CAPÍTULO 1

O CAMINHO DA ESCOLA, LEITURA E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Os aspectos elencados e discutidos neste capítulo decorrem tanto da necessidade de deixar claro os conceitos abordados ao longo da investigação, quanto da busca por problematizar questões que se fazem latentes ao pensar no ensino de leitura e, mais especificamente, no ensino de literatura na escola.

Assim, inicio discutindo Cosson (2009), que afirma que nosso corpo é a soma de vários corpos: corpo sentimento, corpo imaginário, corpo profissional, corpo linguagem etc. Segundo ele, o que nos difere uns dos outros, é a maneira como exercitamos esses corpos. Sendo assim, conclui, que “nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo” (Cosson, 2009, p. 16). Para ele, é na literatura que este último corpo se exercita de maneira plena.

Partindo do pressuposto de que a escola e, especificamente, a sala de aula, sejam espaços consagrados e privilegiados de vivências sociais e interações com a linguagem, não apenas informalmente, como também por meio da sistematização do ensino, tenho buscado caminhos, no diálogo com textos de alguns autores, para o ensino da leitura literária na escola.

Para engendrar essa discussão retomo alguns conceitos, levanto aspectos históricos que aproximam escola e literatura e, em seguida, discuto o porquê e o como da presença da literatura na escola. Trago, ainda, para o texto, alguns teóricos que propõem o ensino de estratégias de leitura, indicando e justificando a opção didático-metodológica dessa pesquisa.

1.1 Retomando alguns conceitos: linguagem, texto, leitura e literatura

Entendo que, para compreender leitura no contexto em que é abordada nessa pesquisa, é preciso conhecer alguns fundamentos que estão relacionados às concepções que abordo, tais como a de linguagem, texto e literatura.

- **Linguagem**

O processo de evolução da concepção de linguagem, conforme destacam Koch e Elias (2010) e Menegassi (2010), foi acompanhado por mudanças na concepção de texto e de leitura. Passou-se de uma ideia de linguagem entendida como pura comunicação de uma mensagem ou como expressão do pensamento, para a compreensão de linguagem como interação numa relação dinâmica entre locutor e alocutário envolvidos em contextos sociais e culturais próprios.

As duas primeiras apresentam uma visão monológica, isolada dos sujeitos e do meio. O leitor é alguém que precisa apenas conhecer os aspectos linguísticos para codificar uma mensagem ou compreender o pensamento do autor, identificando especificamente as intenções daquele na produção. A terceira entende a linguagem como forma ou processo de interação humana. O ser falante reflete sobre a língua e a usa, a partir de seu contexto histórico e cultural. O interlocutor nunca está isento de sua bagagem cultural, toda leitura será constituída no diálogo do leitor com o mundo, com os outros e com o texto. Esse diálogo é apresentado como característica essencial, entendendo-se, então, a linguagem, como ato dialógico. Essa concepção foi elaborada pelo estudioso russo Bakhtin e, ao considerar o dialogismo como a maneira de o sujeito interagir socialmente com a língua, entende-se que a linguagem envolve um processo de construção de saberes em detrimento do sistema linguístico considerado monológico, que inviabiliza a produção de sentidos, na medida em que limita a representação da realidade.

Assim, entendo linguagem como fenômeno heterogêneo. Brandão (1997, p. 286) afirma que “fala e escrita inserem-se enquanto práticas efetivas, num quadro

comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a diferença, a alteridade” e, portanto, o dialogismo.

Os estudos de Vygotsky¹¹ e colaboradores sobre o processo de constituição das funções psicológicas do homem dialogam com a teoria de Bakhtin (1988) e também sustentam esta pesquisa de doutorado. De acordo com Vygotski (1991b) o sujeito se constitui por meio das interações sociais. Na sociedade humana atual, essas interações ocorrem principalmente por meio da linguagem. Esta, utilizando-se de signos, é um instrumento de mediação na formação do indivíduo.

O desenvolvimento da ideia de linguagem como processo dialógico proporcionou a elaboração de uma concepção também dialógica de texto e de leitura.

- **Texto**

Para entender o que é leitura e desenvolver reflexões sobre práticas de leitura na escola que possam ampliar a competência leitora dos alunos, baseada na concepção dialógica de linguagem, recorro à concepção de texto fundada nesse mesmo princípio. Considero que o texto não possui conteúdo unívoco determinado por quem o escreve. Ele se completa ao ser lido, num processo de construção de sentidos pelo leitor. É o leitor que, em contato com o registro escrito do autor e, a partir dos seus conhecimentos e experiências prévias, de seu próprio contexto histórico e cultural, vai determinar as possibilidades de significação.

A escrita de um texto sempre pressupõe um diálogo com o outro – leitor – e constitui-se como uma proposta de sentido a qual será revista e recriada pelo leitor. “Texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo generativo: gerar um texto significa actuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro.” (ECO, 1993, p. 57)

Trevizan (1998, p. 18) define texto como uma “unidade comunicacional globalmente equacionada”. Afirma que é uma composição triádica, incluindo as dimensões gramatical e lexical, mas também pragmática, a qual envolve o contexto

¹¹ O nome deste estudioso é grafado de diferentes maneiras de acordo com a tradução. Sendo assim, ao me referir a ele, optei por utilizar esta forma de grafia. Contudo, nas citações diretas de obras do autor, a escolha seguirá a da obra referenciada.

de produção e de leitura, as relações entre eles e entre escritor e leitor, com seus conhecimentos prévios e vivências, constituindo esta última dimensão, uma “relação dinâmica que liga as variáveis de sentido às variáveis das condições situacionais de produção e de recepção da mensagem” (TREVIZAN, 1998, p. 20). Sendo assim, tanto o processo de escrita do texto é carregado pelas influências do contexto – seja ele mais restrito ou amplo –, quanto a leitura também é influenciada pelas cargas ideológicas, culturais, bem como por experiências vividas e toda gama de conhecimentos prévios do sujeito.

É possível vislumbrar o texto como um espaço de criação e recriação e, portanto, de diálogo. Neste diálogo tanto autor quanto leitor produzem sentidos a partir dos diferentes elementos que constituem o sujeito, como sua idade, escolaridade, o meio em que vive, informações anteriores, crenças, estando assim, inter-relacionado ao contexto sócio histórico.

- **Leitura e literatura**

Para Smith¹² (2003, p. 24) “aprender a ler é, literalmente, uma questão de entender a leitura”. Autores como Colomer e Camps (2002), Koch e Elias (2010) e Silva (2011) entendem que ler é compreender um texto.

Um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor [...] (COLOMER; CAMPS 2002, p. 31).

Para estas autoras a leitura se relaciona a um esforço mental, no qual o leitor reúne informações de diferentes fontes (texto e conhecimentos prévios) para construir uma interpretação.

Koch e Elias (2010) também definem leitura como compreensão dos textos, num ato de produção ou recriação de sentidos. Para elas

¹² Embora este autor oponha-se à contribuição que a metacognição pode proporcionar à formação do leitor, no que se refere a aspectos como a concepção de leitura, os princípios que apresenta são coerentes com os dos demais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifo do autor).

A concepção de leitura como compreensão parte do pressuposto de que ler não é apenas fazer ressurgir os sentidos pré-determinados pelo autor, mas um ato de produção, no qual o leitor deposita muito de si no texto. Assim, texto e leitor interagem por meio da leitura rumo a diversas possibilidades de construção de sentidos. O leitor é um sujeito ativo nesse processo, visto que “ler é sempre produção de sentido [...] Não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMOT, 1996, p. 107-108).

De acordo com Leffa (1996), o processo de leitura envolve o papel do texto, do leitor e da interação entre ambos, para elaborar a compreensão. Entendo assim, que a interação é permeada pelos contextos históricos e culturais que os constituem, e ocorre por meio de processos dialógicos entre leitor, texto e contexto.

Nessa mesma direção, Kleiman (2010, p.10), em consonância com os princípios apresentados por Vygotsky (1991b, 1993), considera leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, concebendo-a como uma atividade não apenas individual, mas social à medida que a compreensão que elaboramos emerge de um contexto que é altamente influenciado por nossas crenças, valores e inúmeros outros saberes que se constituíram socialmente, mas que também foram internalizados pelo sujeito. Diante do exposto, a leitura não é um “evento momentâneo, fragmentado, desligado do ser humano situado; pelo contrário, leitura é aqui entendida como um caminho seguido pelo leitor em seu projeto de descoberta [...]”. (SILVA, 2011, p. 99) Neste sentido, tanto Silva (2011), como Leffa (1996) e Arena (2010) defendem a ideia de que, ao efetuar a leitura, o sujeito transforma o texto e é transformado por ele.

Harvey e Goudvis (2007) afirmam que a leitura envolve a decodificação, mas não se restringe a ela, inclui também um processo de construção de sentidos, sendo que ambos, decodificação e construção, ocorrem concomitantemente e não em momentos separados. Para elas o leitor não recebe passivamente uma mensagem

expressa pela escrita, mas é agente ativo neste processo, interagindo com o texto e refletindo sobre o que se apresenta por meio das palavras a partir do que já sabe, elaborando a compreensão.

Diante do exposto pelos autores estudados e pelas experiências vividas com textos e leitura, entendo que esta é realmente uma atividade de produção de sentidos que se depreende da relação entre autor, texto, leitor e os contextos de produção e de recepção do texto, constituindo, então, uma ação de compreensão. Esta, por sua vez, pressupõe a decodificação, como condição necessária, mas não suficiente, para se efetuar a leitura. Destaco o conhecimento prévio como aspecto imprescindível que proporciona a construção de sentidos de modo ímpar para cada leitor¹³.

Assim, esclareço que, quando uso o termo compreensão, estou me referindo a esse processo construtivo e criativo do leitor, processo de elaboração de possíveis sentidos para o texto, especialmente, por reportar-me, aqui, à leitura literária. Gostaria de ressaltar que embora o conceito permaneça o mesmo, a leitura não procede da mesma maneira, com todos os textos. Alguns, como os informativos, por exemplo, deixam menos espaços a serem preenchidos pelo leitor, enquanto os literários são caracteristicamente mais abertos, possuem uma gama mais ampla de aspectos implícitos a serem completados para se construir sentidos e, assim, exigem maior participação do leitor.

Segundo Cosson (2009), literatura é “dizer o mundo (re)constituído pela força da palavra”. Afirma que as palavras fazem parte da sociedade humana e, ao mesmo tempo, não pertencem a ninguém. Contudo, cada ser humano, ao utilizar-se das palavras, apropria-se delas de uma maneira singular. “É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano” (COSSON, 2009, p. 16). Vale lembrar ainda, que a literatura “sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN, 2003, p. 25). Mesmo por meio da fantasia, a literatura ajuda o sujeito a elaborar aspectos da vida real, um dos fatores que faz desta um instrumento de formação humana.

¹³ Discutirei essa questão de maneira mais aprofundada no capítulo 2.

Há quem considere literatura infantil como aquela produzida intencionalmente para o público infantil, enquanto para outros é aquela bem recebida por ele, independentemente de seu conteúdo ou do fato de estar direcionada originalmente a este público-alvo específico. Há ainda autores como Colomer (2003) e Hunt (2010) que consideram ambas as dimensões como definidoras da literatura infantil. É a esta que recorro no desenvolvimento da pesquisa, haja vista que os textos selecionados e trabalhados por mim com os alunos não pertencem a uma classificação fechada quanto à idade do público leitor, conforme discutirei no capítulo 2.

Em relação à leitura de textos literários, Hunt (2010, p. 106) afirma que

Os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e porque leem, são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação do sentido.

Sendo arte, a literatura lida com temas e conteúdos, mas também com sentimentos, emoções. Permite uma amplitude muito maior de possibilidades de interpretação, um maior envolvimento entre o leitor e o texto. Apresenta uma gama de elementos estéticos que podem torná-lo mais atraente e prazeroso. De acordo com Eco (2005) é uma *obra aberta* que exige

do fruidor um empenho autônomo especial, frequentemente uma reconstrução, sempre variável, do material proposto [...] se estabelece como que um campo de probabilidades, uma 'ambiguidade de situação', capaz de estimular escolhas operativas ou interpretativas sempre diferentes. (ECO, 2005, p. 93)

A leitura da mesma obra não será igual para sujeitos diferentes, nem acarretará um mesmo resultado, quando lida mais de uma vez pela mesma pessoa.

Hunt (2010), ao discutir a leitura da literatura infantil, afirma que a produção de significados se dá de várias maneiras:

1. *Mecânica*: compreensão da gramática, sintaxe e pontuação [...]
2. *Denotação*: as palavras estão estabelecidas pela comunidade linguística para significar. [...]
3. *Conotações*: neste ponto, passamos dos sistemas públicos para as alusões aos sistemas privados. Estamos lidando aqui com o que descrevi anteriormente como significados pessoais e literários. [...]
4. *Alusões a outros textos ou eventos; alusões literárias/culturais* [...]
5. *Alusões a como os textos funcionam; expectativas genéricas*: são as características literárias mais importantes. Elas nos possibilitam entender o suspense, identificar a “coesão” em um texto, atribuir importância a eventos, decidir com que tipo de livro estamos lidando e o tipo de atenção que o livro exige. (HUNT, 2010, p. 114,115, grifos do autor)

Ao tratar sobre a leitura literária este autor afirma que o entendimento de um texto exige do leitor conhecimento sobre os significados da língua e sobre como o texto funciona. Contudo, para ele, a construção de significados pode ser tanto denotativa, encontrada no dicionário, quanto conotativa, a qual corresponde aos significados pessoais, literários, elaborados em um processo de fruição. Este não se prende às regras da língua ou às convenções culturais e sociais, embora não se distancie totalmente destas, pois o cultural também pode influenciar sentimentos, sensações e a elaboração de sentidos individuais. Por concordar com Hunt, esclareço que, no decorrer desta tese, quando utilizo os termos construção ou produção de significados, estou me referindo também aos significados conotativos.

A seguir, para auxiliar na reflexão sobre a presença da literatura na escola retomo alguns aspectos do processo de constituição da literatura infantil no Brasil e no mundo.

1.2 Relações entre escola e literatura infantil

Relativamente ao panorama histórico mundial, a literatura infantil surgiu no final do século XVII e durante o século XVIII, influenciada por mudanças na estrutura social e tendo seu acesso ampliado em decorrência do progresso da indústria. De acordo com Zilberman (1987), o hábito da leitura está associado à ascensão da família burguesa, unicelular, como elemento civilizatório e cultural. Também se funda nas mudanças quanto à maneira de se conceber a criança, introduzindo-se a ideia de infância como um período da vida, com características e necessidades próprias. No panorama mundial a leitura de literatura pelas crianças passa a ser valorizada pelos adultos com intuito de inculcar-lhes certos valores e normas sociais, no que assume caráter marcadamente pedagógico.

Hunt (2010, p. 97) aponta que “foi apenas no século XX que os talentos mais notáveis se dedicam à literatura infantil”. Segundo Lajolo e Zilberman (1993) a origem da literatura infantil brasileira está relacionada ao esforço de, no final do século XIX e início do século XX, se propagar certos valores nacionais e morais, da cultura escolar urbana e, de acordo com Arroyo (1968), os livros infantis eram, inicialmente, apenas adaptações de temas europeus à “linguagem brasileira”.

Neste sentido, Menin (1999) declara que foi no ambiente formal de ensino que as necessidades de adequação do gênero ao público (a criança) e ao espaço de divulgação (a escola), foram se configurando.

Nas primeiras décadas do século XX, os estudos centralizados na criança e seu desenvolvimento atuaram como propulsores para a produção de obras destinadas a este público, abordando temas relacionados à infância e claramente destinados às crianças em idade escolar. Muitos livros infantis eram, inclusive, escritos por professores. Empreendeu-se, neste período, a criação, recriação e adaptação de textos para a realidade brasileira, para uso escolar, com “vocabulário, tema e cenários brasileiros” (MENIN, 1999, p. 30).

Estreitam-se assim os elos entre leitura, literatura e ensino. Zilberman (1987) destaca que, embora o surgimento e expansão da literatura infantil tenha se dado, principalmente, a sua associação com a pedagogia, a aproximação entre ensino,

escola e literatura infantil, acabou por comprometer seu caráter estético e artístico, bem como conferir-lhe características fortemente pedagogizantes.

Apesar da “descaracterização” da literatura em sua relação com a escola, esta continua sendo, por excelência, o espaço primordial de divulgação e de possibilidade de acesso ao gênero. Por outro lado, atualmente há muitos bons escritores de literatura infantil, no âmbito nacional ou internacional, os quais se unem a autores já consagrados como Perrault e, posteriormente, os Irmãos Grimm e Andersen. Hoje, muitas obras de excelente qualidade encontram-se, inclusive, disponíveis nas escolas através de programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual distribui para todas as escolas municipais e estaduais, a cada ano, livros literários previamente selecionados por profissionais da área.

Nas palavras de Menin (1999, p. 31) “é preciso rever os caminhos que aproximam a literatura infantil e a escola para que sejam aproveitados os benefícios oriundos de um diálogo fecundo entre o livro e a criança”.

Ao considerar os processos de aproximação entre literatura e escola, Soares (2003) aponta que o termo “escolarização da literatura¹⁴” tem assumido conotação pejorativa. Acrescenta ainda que, na prática, esse processo de escolarização acaba, em muitos casos, realmente por adquirir sentido negativo pela maneira como tem sido realizado. Porém, para a autora, o que se deve criticar e até mesmo combater, é a inadequada escolarização desses textos, “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falsifica-o” (SOARES, 2003, p, 22).

Conforme afirmam Solé (1998), Soares (2003) e Cosson (2009), a didatização da literatura no livro didático é fortemente desvirtuadora das características que a constituem ao mutilar os textos ou utilizá-los para fins outros que não o conhecimento de sua literariedade e a construção de sentidos. Infelizmente, o livro didático ainda é o principal apoio para o trabalho docente e, com certeza, isso tem contribuído grandemente para que se veja de maneira pejorativa a escolarização da literatura.

¹⁴ A autora Magda Soares se refere à escolarização da literatura infantil como a “apropriação dessa literatura pela escola, para atender a seus fins formadores e educativos” (SOARES, 2003, p. 47)

Entretanto, diante de um panorama em que a história da literatura infantil está intrinsecamente relacionada ao processo de surgimento e expansão da escola, no qual esta se configura como espaço de aprendizagem, bem como de divulgação dos conteúdos e saberes, a instituição escolar constitui-se como principal meio de acesso à literatura. Neste contexto, sua escolarização torna-se não apenas inevitável, como também necessária. “A literatura corresponde a uma necessidade que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.” (CANDIDO, 2011, p. 188). Negar à escola a função de ensinar a leitura do texto literário é negá-la em sua essência, ou seja, como instituição de formação ampla dos sujeitos e de sistematização de processos de ensino para acesso e aquisição de saberes.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias. (SOARES, 2003, p. 20)

Ao tratar da escolarização da literatura Soares (2003) refere-se não à produção literária para fins escolares, mas à utilização da produção literária pela escola. Saliêta, então, a necessidade de uma escolarização adequada desta arte.

Concordo com Chiappini (1983) e Cosson (2009), quando afirmam que o texto literário não deve ficar como um “monumento” apenas para ser admirado, mas que é função da escola explorá-lo ao máximo e formar os alunos para que se tornem leitores também de literatura. Certo é que

Não há como evitar que a literatura [...], ao se tornar escolar, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2003, p. 21)

Colomer (2007) afirma, ainda, que a leitura dos textos literários contribui duplamente para a formação do leitor, pois se aprende a ler de um modo geral, e a ler literatura. Neste sentido, Cosson (2009) acrescenta que

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2009, p. 30)

Este autor destaca que é função da escola proporcionar que os alunos possam ir além da simples leitura, que o mero contato com a literatura não pode ser considerado como leitura literária. A leitura literária ocorre quando o sujeito possui uma formação que lhe permite adentrar o texto, e se envolver “em um mundo feito palavras” (COSSON, 2009, p. 29). A escola, por sua vez, não pode fugir a essa responsabilidade.

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

Diante da necessidade de a escola ensinar literatura, uma questão ainda se coloca, sobre a qual discorrerei a seguir: mas a leitura literária não deveria ser realizada apenas para proporcionar prazer?

1.3 Descobertas literárias e prazer

A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil. Papel com o qual outros gêneros não podem concorrer. De fato, a criança precisa, desde muito cedo, construir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real. [...] A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e por isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida. (BAJARD, 2007, p. 41-43)

Como Ranke (2012), muitos autores têm defendido o caráter prazeroso da leitura de literatura na escola. Contudo, compreender que a leitura de fruição precisa de um espaço na escola e na vida do leitor em formação, não significa que a leitura de textos literários na sala de aula deverá estar desprovida de objetivo pedagógico, para que se possa despertar no aluno o gosto e o interesse pela leitura, ou para que se forme o leitor de literatura.

Questiono, aqui, se a fruição na leitura é garantida apenas pelo contato entre leitor e texto, se não há necessidade de intervenção e orientação docente que contribuam para a construção de sentidos. O que se percebe é que, no Brasil, não apenas o número de leitores é ínfimo, mas também, a capacidade de leitura avaliada em programas nacionais e internacionais, tem se revelado aquém do que se espera¹⁵. Será que não estaria, então, faltando uma intervenção pedagógica da

¹⁵ A pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, revelou um decréscimo de 5% no índice de leitores no Brasil, em relação à pesquisa de 2007. A pesquisa revela que 50% da população não é considerada como leitora (leitor é definido nesta pesquisa, como aquele que leu ao menos 1 livro nos últimos 3 meses). Entre os motivos indicados para não se inserirem em atividades de leitura, 48% dos participantes indicam aspectos que estão relacionados a dificuldades de compreender o texto, como: não saber ler, não entender a maior parte do que lê, não se concentrar e ler muito devagar. FAILLA, Zoara (org.) Retratos da leitura no Brasil 3. Instituto Pró-Livro / Imprensa Oficial, 2011. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=4095>> Acesso em: 05 jul. 2014.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2012 aponta o Brasil, com um pequeno avanço de 3 pontos em relação a avaliação de 2009, mas ainda entre os últimos colocados dos 65 países que participam do programa. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf> Acesso em: 04 jul. 2014.

escola de modo a aproximar mais os alunos da leitura e, principalmente da literatura, que possui encantos, podendo atrair o leitor definitivamente?

Entendo que não se tem prazer realizando uma atividade a qual não se pode compreender. Por isso, considero que pensar na formação de leitores vai além de motivar-lhes e permitir o acesso: é também oferecer informações e orientações sobre como proceder para a compreensão, pois assim o leitor poderá ter melhores condições de desfrutar o prazer e desenvolver o gosto.

Por outro lado, quando o aluno não compreende os textos literários e, portanto, não alcança sucesso na atividade, é mais provável que se afaste da atividade de leitura, ao invés de desfrutar o prazer que o texto poderia lhe proporcionar.

Também sabemos que o fracasso contínuo desencoraja até o mais entusiasta – ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade. Evitamos e desistimos daquilo que marca uma história de fracassos; entretanto, esperamos que a criança que já tem uma história de fracassos em relação ao texto escrito, leia e goste de ler. (KLEIMAN, 2008, p. 8-9)

Cosson (2009, p. 23) é incisivo ao afirmar que a leitura literária na escola, “não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. Complementa que “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária” (COSSON, 2009, p. 26) e que a leitura que se faz fora da escola e que está relacionada apenas ao prazer, não está, na verdade, desvinculada das aprendizagens escolares, pois foi principalmente na escola que se aprendeu os modos de ler constituídos pelos sujeitos como seus.

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente

escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2009, p. 26-27)

Concordo, ainda, com Cosson quando diz que a escola precisa ensinar os alunos a lerem também os textos literários e quando afirma que precisamos buscar uma maneira de ensinar que “permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2009, p. 23). Se a formação do leitor é função da escola, esta não pode, em nome da fruição, deixar o aluno a sua própria sorte, buscando construir sozinho um caminho, quando poderia e deveria ser auxiliado neste percurso de formação. “Professores eficientes não ficam de braços cruzados esperando que seus alunos se tornem leitores.” (SERAFINI, 2004, p. XIV, tradução da autora).

Por considerar esse compromisso da instituição escola, Zilberman (2003, p. 24) aponta que

Propor a abolição da literatura na escola ou a abolição da escola representa tão-somente abandonar a criança à sua própria sorte, após tê-la feito adotar a imagem de sua impotência e incapacidade. Em outras palavras, trata-se de doar-lhe um poder sem instrumentalizá-la para seu uso e, com isso, reforçar o conceito de seu despreparo e inabilitação.

Refletindo sobre o ensino da literatura na escola Cosson (2010) afirma que, alguns pressupostos do senso comum que impregnaram as práticas escolares a respeito da leitura literária na escola ao longo dos anos não passam de equívocos. Este é o caso da já arraigada ideia de que “se aprende a ler lendo”. Esse pressuposto corresponde a crer que não importa o que ou como irá ler mas, que se coloque o aluno em contato com os escritos. Relacionada a essa, está a ideia de que “os livros falam por si mesmos e que não há necessidade de intervenção”, apenas que se permita ao leitor desfrutar o prazer. Há ainda um pressuposto de que ler é um ato solitário e, portanto, não há sentido em ler em sala de aula ou discutir textos.

A esse respeito, Butlen (2008) afirma que pesquisas têm comprovado que a proximidade física entre a criança e o livro não é suficiente para que haja um processo formativo do leitor. Por outro lado, a leitura desprovida de objetivo pedagógico já foi discutida no subtítulo anterior por autores que defendem a presença da leitura e da literatura na escola como objetos de ensino pelo professor, tendo este a função de realizar as intervenções pedagógicas pertinentes e não apenas colocar o aluno em contato com os livros para realizarem a tarefa sem mediação. Entendo, ainda, que a compreensão da leitura é uma ação solitária em absoluto, na medida em que decorre de um processo individual que se passa na mente de quem lê. Contudo, é socialmente que o sujeito constrói os conhecimentos que utiliza internamente com vistas a elaborar sentidos para o texto e, ao compartilhar com os outros o quê e como entendeu, pode oferecer elementos para que o outro reflita e/ou reconstrua sua própria leitura ou conheça novos modos de compreender que lhe ajudarão ao realizar suas futuras leituras. Os estudos desenvolvidos por Vygotsky e colaboradores dão suporte ao fato de que, mesmo as operações internas e individuais do sujeito, são influenciadas e transformadas pelas experiências com o(s) outro(s). Para este pesquisador a experiência social produz mudança “na estrutura interna das operações intelectuais da criança” (VYGOTSKI, 2006, p. 44, tradução do espanhol, feita pela autora).

Entendo que, longe de destruir o encanto das obras literárias, ajudar os alunos a compreendê-las melhor, elaborar significados pessoais a partir das vivências coletivas e estabelecer relações entre partes do texto e deste com outros pode permitir-lhes adentrar mais profundamente esses textos, ampliando as possibilidades de desfrutar o prazer da leitura. Vejo a literatura infantil como uma possibilidade de aprendizagem e não como algo que se restrinja ao prazer ou que o tenha como seu único fim. Ela é um caminho para a formação humana. Encontrei nas palavras de ARENA (2010) a expressão de um dos princípios que motivou e orientou minha busca ao optar por pesquisar o ensino desta arte na escola. Este autor, baseado nos estudos de Vygotsky, ao discutir a função da imaginação como atividade de criação e a contribuição da leitura de literatura para isto, afirma que

a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende funções singelas de “dar asas à

imaginação e desfrutar o prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado neste processo. (ARENA, 2010, p. 32)

Para além do prazer, a literatura desempenha funções na formação humana dos sujeitos – no contexto escolar alunos, crianças – as quais fortalecem, ainda mais, a relevância das experiências com tais textos. “[...] por toda literatura infantil de reconhecida qualidade, os alunos recriam a realidade e se apropriam da história e da cultura do homem na Terra.” (ARENA, 2010, p. 16)

Buscando maneiras de pensar um trabalho de leitura com literatura que possa realmente contribuir para a formação do leitor, apresento a seguir alguns problemas identificados relativamente ao ensino da leitura para, posteriormente, elencar propostas de autores os quais vêm se dedicando a práticas coerentes de ensino de leitura e que possam ser aplicadas utilizando o texto literário.

1.4 Em busca de uma adequada escolarização da literatura

A visão de que não se pode usar o texto como pretexto para ensinar ou de que não é prudente que o professor realize atividades de cobrança a partir, principalmente, da leitura literária, embora sejam considerações pertinentes, revelam-se fatores a contribuir para que não se proceda ao ensino de leitura da literatura na escola. Isso se relaciona, também, à concepção que continua arraigada nos diferentes ambientes educacionais, do professor como mero estimulador de aprendizagens. Em relação a isto, Kleiman (2008, p. 08) faz uma afirmação bastante pertinente

Hoje em dia, dado o papel fundamental da escola e da escolarização no letramento, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, ninguém admite que o professor, figura central nessa escola, não tem aí um papel a assumir. Entretanto, esse papel se reduz muitas vezes ao de fornecedor de estímulos para a eliciação de automatismos, dentro da mais pobre das concepções behavioristas. O professor, visto como modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança, é uma figura que nessa perspectiva não se faz presente na escola.

A última frase de Kleiman na citação acima nos remete ao papel que o professor deve exercer numa perspectiva histórico-cultural, a qual considera o valor da imitação de alguém mais experiente num momento inicial da aprendizagem, para que, posteriormente seja capaz de aprofundar os conhecimentos e realizar a tarefa com autonomia. Neste sentido, Vygotsky (1991a, p. 43) afirma que “Com auxílio da imitação na atividade colectiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente”.

Os problemas que permeiam o ensino da leitura na escola levam a concluir sobre a necessidade de se desenvolverem práticas que realmente considerem a leitura como processo interativo entre texto e leitor, inseridos em contextos históricos e culturais e o professor como mediador e modelo.

É consenso entre os autores aqui mencionados que propõem a presença sistematizada da literatura na escola, tanto a relevância desta inserção quanto a ideia de que ainda há um longo caminho a percorrer para que essa sistematização ocorra de maneira apropriada nas práticas cotidianas em sala de aula.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos melhorar os rumos de sua escolarização. (COSSON, 2009, p. 17)

Tenho encontrado esforços no sentido de se obter melhoras nesse processo de escolarização, como as propostas elaboradas por Cosson em seu livro intitulado

“Letramento Literário” e nas discussões de Soares (2003) sobre como proceder a essa escolarização.

O que se pode é distinguir sobre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2003, p. 25)

O papel do professor é fundamental, como agente formador e promotor do conhecimento. “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2009, p. 29). E é no ambiente escolar que o professor desempenha esse papel de formação.

1.4.1 Propostas para o ensino de estratégias de leitura

Penso que até este ponto do texto ficou clara a necessidade do ensino e do uso da literatura na escola, bem como da busca de sua adequada escolarização. Contudo, ainda que se tenham algumas ideias sobre a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as características do texto literário, é mister uma proposta que apresente de maneira mais concreta, como seria possível colocar essas ideias em prática. Com essa preocupação, autores como Solé (1998), Owocki (2003), Harvey e Goudvis (2007), Kleiman (2010) e Menegassi (2010) propõem o ensino de estratégias de leitura como alternativa para a formação do leitor.

De acordo com Harvey e Goudvis (2007), pesquisas realizadas demonstraram que bons leitores recorrem a certas estratégias para construir os significados do texto. Elas consideram, assim, a necessidade do ensino de estratégias metacognitivas de leitura para a formação do leitor.

Koch e Elias (2010), embora não abordem a metacognição, ressaltam que

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística quanto de ordem cognitivo-discursiva com fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem. (p.7)

Butlen (2014)¹⁶ expôs que as pesquisas coordenadas por ele a respeito do desempenho dos alunos franceses na avaliação do PISA revelaram, entre os fatores associados ao bom desempenho dos adolescentes, o hábito da leitura de textos literários e o uso de estratégias para compreender o texto.

Entendo que é função da escola oferecer algo mais do que os conhecimentos adquiridos aleatoriamente ao longo da vida. Nesse sentido, cabe a esta instituição tanto ampliar os conhecimentos prévios dos alunos quanto apresentar caminhos para que o leitor possa adentrar mais profundamente os textos.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65)

Autores como Solé (1998), Owocki (2003), Serafini (2004), Harvey e Goudvis (2007), Girotto e Souza (2010) afirmam que a formação do leitor inclui a crescente consciência sobre o processo de elaboração de sentidos, ou de uso de estratégias de compreensão leitora. "As crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque lêem, mas porque transformam a leitura em algo seu." (SOLÉ, 1998, p.109).

Considerando a relevância de um ensino que una os avanços conceituais às práticas nas escolas, apresento, a seguir, algumas propostas distintas, porém não

¹⁶ Informação oral oferecida pelo pesquisador francês Max Butlen, em 16/04/2014, na disciplina "Tópicos Especiais: **PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS, ESPAÇOS, ABORDAGENS E AVALIAÇÃO**", na FCT/UNESP.

divergentes, de estudiosos que sugerem a sistematização do ensino com estratégias de leitura.

Ao investigar as possibilidades de intervenção docente no que se refere ao ensino de estratégias de leitura, deparei-me com o documento oficial que rege a base nacional do currículo no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais parâmetros propõem um trabalho com estratégias de leitura desde o início do ensino fundamental, elencando: seleção, antecipação, *inferência* e verificação. De acordo com esse documento, ler

não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, *inferência* e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Pela própria característica de generalidade do material, esse não se aprofunda nas definições nem expõe como o professor poderia efetivar isso na prática. Já Menegassi (2010) discute e apresenta possibilidades para o trabalho com as estratégias propostas nos PCNs, exemplificando com textos clássicos da literatura, trazendo significativa contribuição para se pensar o ensino de leitura. As mesmas estratégias elencadas nos PCNs e discutidas por Menegassi (2010) reaparecem em outros dois documentos oficiais consecutivamente do governo do Estado de São Paulo – Ler e escrever (SÃO PAULO, 2010) – e federal – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), desenvolvido em todo o território nacional desde 2013. O material desses dois programas de formação de professores cita como fundamento teórico para a prática do ensino das estratégias a autora espanhola Isabel Solé. Ela aborda a temática no livro *Estratégias de Leitura*, traduzido para o português dois anos após sua publicação original, em 1996. Contudo, a autora propõe que se ensine uma gama de estratégias maior do que as quatro citadas nestes programas, sendo elas:

Antes da leitura: motivação; estabelecimento de objetivos para a leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecer previsões sobre o texto; e formular perguntas.

Durante a leitura: elaborar previsões sobre o que está sendo lido; formular perguntas; esclarecer dúvidas; e resumir as ideias do texto.

Após a leitura: elaborar a ideia principal; elaborar resumo do texto; e formular e responder perguntas pertinentes aos objetivos.

Solé (1998) elabora uma organização didática que favorece o estabelecimento de objetivos para a leitura e o uso de diferentes estratégias metacognitivas. Para ela, ensinar estratégias de leitura é “oferecer à criança as técnicas, os segredos utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos.” (SOLÉ, 1998, p. 63). Ela propõe um trabalho no qual o processo de compreensão não se dá apenas pela retomada do que foi lido, mas algumas estratégias são utilizadas antes, outras durante e algumas após a leitura, o que constituiria um ciclo objetivando também a formação do leitor autônomo. A autora ressalta, no entanto, que essas estratégias estão interligadas, sendo possível utilizar uma de cada vez ou várias ao mesmo tempo, bem como alterar o momento de sua utilização.

Gostaria de considerar, ainda, alguns outros estudiosos que abordam com muita propriedade o ensino das estratégias, como é o caso de Kleiman (2008, 2010), que assim como Solé (1998) e Menegassi (2010) discutem e fundamentam a relevância do ensino de estratégias metacognitivas de leitura para o processo de construção de sentidos do texto e, por conseguinte, para a formação do leitor. Kleiman (2008) diferencia estratégias cognitivas de metacognitivas, analisa e propõe práticas, no que traz relevante contribuição para se pensar a formação do leitor. Esta autora pauta-se também em Vygotsky para pensar os processos de ensinar e aprender na escola, considerando que a aprendizagem se constrói na interação de sujeitos, em processos cooperativos, que podem envolver aluno e professor, ou aluno e outros alunos em relação a um contexto mais amplo. Sendo assim, em seu livro *Oficina de leitura: teoria e prática*, propõe atividades encadeadas de leitura que foram, anteriormente, trabalhadas e discutidas em oficinas com grupos de professores, voltadas à sua formação para o trabalho com os alunos, mediante

retomada do texto lido, com atividades cada vez mais complexas, ao mesmo tempo que o suporte do professor vai sendo retirado para que o aluno se torne mais independente nesse processo de formação do leitor.

Convém citar ainda as autoras Koch e Elias (2010), as quais afirmam que autor e leitor se utilizam de estratégias para escrever e ler o texto. Apresentam algumas possibilidades de uso de estratégias que os leitores têm a sua disposição para recorrer às pistas do texto para construir um sentido “compatível à proposta apresentada pelo autor”, considerando a leitura como atividade que leva em conta os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional do leitor, num processo dialógico. As discussões empreendidas e proposituras elaboradas pelas autoras consideram fortemente os recursos linguísticos e da estrutura do gênero, como também a presença marcante dos conhecimentos prévios do leitor. Ao abordar as características dos gêneros, os sinais do texto e os recursos selecionados pelo escritor no processo de produção de sentidos, apresentam contribuições principalmente para ampliar os conhecimentos estratégicos e sobre a língua escrita, em seus aspectos formais e interacionais.

Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007), Kleiman (2008, 2010), Koch e Elias (2010) pressupõem momentos de compartilhar os sentidos elaborados pelo leitor, para que a compreensão do texto se dê não apenas de maneira isolada e individual, mas em interação com o outro.

Retomando mais uma proposta de ensino de estratégias de leitura para a formação do leitor, trago para a discussão, ainda, as autoras Harvey e Goudvis (2007), representando um grupo de pesquisadores norte-americanos que estuda, como afirmei anteriormente, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, algumas das quais podem ser ensinadas desde os primeiros anos da educação básica. Pesquisas e práticas têm sido desenvolvidas no Brasil com essa metodologia e adaptações para a realidade brasileira vêm sendo propostas principalmente por Girotto e Souza (2010) e Souza (2012).

Entre as estratégias que essa metodologia engloba estão: *conectar*, *visualizar*, *inferir*, *questionar*, *prever*, *sumarizar* e *sintetizar*. Propõe-se que essas estratégias sejam trabalhadas, uma de cada vez, em oficinas que envolvem momentos de leitura individual e partilhada. Os estudos dessas autoras tiveram

como precursor os desenvolvidos por David Pearson, na década de 1980, que propõe um modelo de instrução no qual o professor auxilia o aluno a se tornar gradualmente mais independente. Assim, primeiramente demonstra como utiliza as estratégias de compreensão objetivando deixar visível para os alunos como um leitor mais experiente se torna consciente dos processos de compreensão; esta é seguida de uma prática guiada pelo professor, em que ele ajuda os alunos individualmente ou em grupos, a utilizar a estratégia; e, por fim, os alunos a utilizam de maneira independente.

Harvey e Goudvis (2007) apresentam um modelo de oficina para o ensino de estratégias de leitura, que inclui esses três momentos e, termina com o grupo-classe realizando a avaliação da oficina e da utilização da estratégia pelos alunos.

Assim, os leitores em formação podem, num primeiro momento, presenciar o uso de estratégias pelo outro (o professor), depois praticá-las em situações compartilhadas de leitura e construção de significados para o texto em conjunto. As oficinas de leitura são organizadas de maneira que cada estratégia seja utilizada pelo leitor em diferentes momentos e de maneira compartilhada e individual: primeiro pelo professor, depois em grupo e, finalmente, por cada sujeito envolvido. Essas estratégias seriam trabalhadas escolhendo-se textos adequados e elaborando-se oficinas nas quais, por meio de pequenas aulas, pudesse ensiná-las separadamente permitindo experiências diversificadas de conhecimento e de uso delas antes, durante e após a leitura.

As diferentes abordagens para o ensino de leitura e de estratégias de leitura que apresentei pautam-se em concepções aproximadas de leitura, linguagem e texto. Não são excludentes, do ponto de vista das teorias que as viabilizam. Cada uma delas traz contribuições distintas ou mesmo complementares para o ensino da leitura. Todas visam à formação de um leitor progressivamente autônomo, ou seja, que possa utilizar estratégias de leitura diversas e apropriadas, em textos e situações diferentes daquelas vivenciadas durante o ensino.

Contudo, diante da necessidade de optar por um dos caminhos apresentados, utilizei como critérios os objetivos da pesquisa, os sujeitos aos quais seria aplicada, bem como os fundamentos que embasam as concepções de ensino e aprendizagem adotados. Optei, então, pela metodologia do grupo norte-americano, representado

aqui por Harvey e Goudvis (2007). Isso se deu por considerar que esta engloba todos os princípios considerados fundamentais nesta pesquisa e adequando-a ao nível de ensino em que foi aplicada tem-se:

- Este modelo de instrução da compreensão apresentado pelas autoras supracitadas explicita de maneira clara uma possibilidade de sistematização do ensino de estratégias e aborda uma ampla gama de estratégias a serem trabalhadas.
- Trata do ensino de estratégias metacognitivas e considero que, refletindo sobre seus próprios processos de pensamento e os dos outros, os alunos poderão aprender e desenvolver caminhos para dialogarem com os textos. Conforme afirma Kleiman (2008, p. 52) estas “permitem e guiam o raciocínio, a *inferência*, a procura de sentido”.
- As sete estratégias elencadas podem ser aplicadas na leitura de qualquer gênero textual (embora em decorrência de elementos artísticos e estéticos, a temática, forma, conteúdo, o texto possa se tornar mais propício para o uso de uma ou de outra estratégia) e englobam desde a ativação dos conhecimentos prévios, a abordagem de aspectos variados do texto que perpassam pela seleção, a partir dos objetivos do leitor, as características do gênero e de seus elementos essenciais, até as diferentes possibilidades de compreensão para o texto.
- Explicita de maneira concisa, mediante um modelo de desenvolvimento de oficinas de leitura, o papel do professor e do aluno e explora alguns aspectos fundamentais para a apropriação do conhecimento, que se relacionam à teoria de Vygotsky e colaboradores: o papel do professor como modelo a ser, inicialmente, imitado pelo aluno; os momentos regulares de interação nos pequenos e no grande grupo; e a experiência de usar individualmente o que foi vivenciado primeiramente por meio da observação de um modelo, depois em conjunto. Todo esse processo corresponde a auxiliar o aluno a realizar aquilo que ainda

não consegue fazer sozinho e ir aprofundando seus conhecimentos até efetivar essas aprendizagens e ser capaz de realizá-las com autonomia. Dessa maneira, pressupõe-se que é objetivo do professor promover as aprendizagens, proporcionando aos alunos as bases para suas próximas conquistas cognitivas.

- Somam-se aos motivos já elencados, o fato dessa metodologia abordar tanto o ensino como a aprendizagem da leitura.

Certo é que os processos de tornar interno aquilo que se apresenta socialmente, segundo Vygotski (1991b), não se efetivam sempre num curto período de tempo, por exemplo, como é o proposto para a realização de uma oficina que envolve esses diferentes modos de uso das estratégias de leitura. Contudo, o ensino das estratégias não se restringe a uma oficina realizada em um dia de aula, mas corresponde a uma prática constante de realização de oficinas de leitura com diferentes estratégias. Cada estratégia, por conseguinte, não é ensinada uma única vez, mas em diferentes momentos, com textos e atividades diversificadas. Cabe aqui uma ressalva que, embora a mesma estratégia possa ser trabalhada muitas vezes, não se trata de repetir o mesmo que foi feito antes, pois se assim fosse, seria o ensino de técnicas ou o treinamento de ações. Ao invés disso, as estratégias metacognitivas de leitura são procedimentos complexos que visam auxiliar o aluno a construir caminhos, conscientemente, para elaborar a compreensão.

Justificada a escolha por essa teoria de ensino, apresento a seguir alguns princípios que podem auxiliar a compreender melhor esta proposta.

1.5 Princípios norteadores da metodologia de ensino selecionada

A proposta para o ensino de estratégias metacognitivas de leitura pressupõe que as práticas docentes *sejam baseadas*:

- nos conhecimentos prévios dos alunos e, portanto, no leitor iniciante como agente ativo no processo;

- na instrução explícita por meio do desenvolvimento de oficinas de leitura;
- na realização de diferentes práticas de leitura: modelagem, prática guiada e prática colaborativa – proporcionando interações significativas – e leitura individual;
- no oferecimento de suportes de modo a auxiliar o aluno a fazer aquilo que ainda não consegue realizar sozinho, visando promover novas aprendizagens e, conseqüentemente, a progressiva autonomia do leitor.

Os pesquisadores norte-americanos Anderson e Pearson (1984), Owocki (2003), e Harvey e Goudvis (2007) apontam, a partir de suas pesquisas, que leitores experientes utilizam estratégias para abordar os textos.

Porque eles têm mais estratégias, os indivíduos que realmente atingem um nível de compreensão lançam mão dessas estratégias mais oportunamente. Daí vem a questão: Como podemos ajudar os alunos a desenvolverem as estratégias e ao mesmo tempo estarem conscientes de como elas funcionam? (OWOCKI, 2003, p. 32, tradução da autora)

Sendo assim, esses autores entendem que, no processo de formação do leitor, conhecer essas estratégias e tomar consciência sobre os modos de utilizá-las em suas leituras pode ajudá-lo a adquirir maior autonomia na leitura. Entendem que quanto mais consciência sobre o processo de compreensão o aluno tiver, maior possibilidade haverá de elaborar uma compreensão mais ampla e profunda e de incorporar definitivamente essas práticas a suas atividades de leitura.

Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...]. Nós podemos ter uma pergunta ou uma *inferência*. Não é suficiente apenas ter esses pensamentos. Leitores estratégicos expressam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a criar sentido para o que eles leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto através de suas conexões com os personagens, acontecimentos e problemas. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 12, tradução da autora)

Assim, ao praticar a estratégia de *conexão* com o texto “O Soldadinho de Chumbo”, o aluno ALP¹⁷ registra diante do trecho lido “*Se a bailarina estivesse aqui comigo*”, seu pensamento “*Me arrependo quando falo que não preciso da minha irmã, mas, estou sempre precisando dela*”. Este aluno faz uma *conexão* entre um aspecto do texto e sua vida. A frase saudosa do Soldadinho de Chumbo, que pode não significar nada ou passar despercebida para outros leitores, apresenta destaque para essa criança, em decorrência de suas experiências vividas que contribuem no processo de construção de sentidos para o texto e na fruição, pois a maneira como cada um degusta o texto lido também pode ser influenciada pelas estratégias que usa para interagir com o texto.

Ao propor uma metodologia de ensino¹⁸ de estratégias metacognitivas de leitura, Harvey e Goudvis (2007) destacam seis estratégias que estariam entre as mais utilizadas por leitores proficientes: *conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese*. Owocki (2003) faz uma diferenciação entre a estratégia de *inferência* e a de *previsão*. Portanto, abordei, nesta pesquisa, as seis elencadas por Harvey e Goudvis (2007), mais a estratégia de *previsão*.

Entendo que, para conhecer melhor essa metodologia de ensino, é mister deixar claro o que se concebe por **estratégia, metacognição e também, por leitor ativo e instrução explícita**.

1.5.1 Estratégia

De acordo com Solé (1998), as estratégias correspondem a procedimentos suficientemente amplos que possam ser generalizados para inúmeras situações de leitura, às quais o sujeito poderá recorrer não como uma regra, mas como uma maneira de pensar que envolve ações e a tomada de decisões visando entender melhor os textos. Koch (2002, p. 50) apresenta estratégia como uma “instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação.”

¹⁷ Para referir-me aos alunos utilizo três letras retiradas das iniciais de seus nomes, mantendo assim, o sigilo de suas identidades. Para sinalizar a transcrição das escritas dos alunos utilizei uma fonte diferenciada, que se aproxima da letra cursiva, como é possível observar a partir deste ponto do texto.

¹⁸ Utilizo o termo metodologia de ensino porque estou me referindo ao caminho proposto pelos autores norte-americanos para o que eles chamam de instrução da compreensão.

Menegassi (2010, p. 41), ao discutir o uso de estratégias com textos literários, afirma que elas “são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura.” Este autor trata de procedimento como um conjunto de ações coordenadas com finalidade de atingir uma meta.

Concordo com Menegassi (2010) quando aborda estratégia como um conjunto de ações coordenadas para uma finalidade, quando afirma que sua aprendizagem pode envolver o uso de certas técnicas e quando coloca que as estratégias de leitura podem auxiliar a compreender melhor ou resolver um problema suscitado pela leitura. Contudo entendo que a estratégia se refere a algo ao qual o sujeito recorre deliberadamente, e não inconscientemente. Neste sentido, Afflerbach, Pearson e Paris (2008, p. 368, tradução da autora) vêm contribuir ao apontar que estratégia de leitura é aquela utilizada e selecionada conscientemente para pensar sobre o texto ou buscar compreendê-lo melhor. “Estratégias de leitura são deliberadas tentativas de atender a certos objetivos para controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras, e construir significados”.

Afflerbach, Pearson e Paris (2008) denominam de *habilidade de leitura*, enquanto Kleiman (2008) menciona o termo *estratégia cognitiva* para se referir à capacidade de recorrer a um recurso de modo inconsciente para processar o texto.

As estratégias metacognitivas são recursos ricos a que os alunos podem recorrer para assumir o controle sobre seu próprio processo de compreensão e ir, gradativamente, tornando-se leitores autônomos. Conforme já discuti no início deste capítulo, a ideia de compreensão não se restringe à cópia das intenções do autor ao escrever o texto, mas à construção individual do leitor. Concebendo o termo compreender num sentido amplo, entendo que, no texto literário, a compreensão é um caminho singular percorrido pelo leitor na elaboração dos sentidos e na fruição. Compreensão e fruição compõem o mesmo processo, estando interligados um ao outro e compondo o mesmo todo. Isto se dá uma vez que o fruir está na leitura do texto, está no processo de tomada de consciência dele pelo leitor.

Quando o aluno LSW, ao ler a descrição do Soldadinho de Chumbo, escreve “*Eu me lembro da Inglaterra que tem uns soldados de verdade que*

parecem o da história” e, ao ler o trecho em que ele navega em um barco de papel, anota “*Eu me lembrei do barco que eu fiz de jornal uma vez*”, deixa claro que as ações do texto ganham significado e sentido, a partir daquilo que já sabe, já viu e viveu. Contudo, vai dando pistas também, de que, ao conectar o texto que lê com outros eventos e conhecimentos, elabora sentidos singulares, os quais influenciam no prazer da leitura. É possível ver essa singularidade também na anotação de GAS, quando, diante das palavras “ficou tão escuro”, escreve sua conexão “*Isso me lembrou da última chuva que teve e caiu um raio em cima do poste e ficou tudo escuro*”. A maneira como esses leitores percebem, sentem e vivenciam os trechos da história que citam o barquinho de papel e escuridão é influenciada pela experiência vivida, trazida à memória ao praticar a estratégia de leitura.

1.5.2 Metacognição

Por tarefas *metacognitivas* entendemos aquelas atividades que ensinam o aluno a entender e agir sobre seus próprios processos cognitivos [...] A tarefa metacognitiva no contexto escolar pode ser considerada como o ensino de princípios para a resolução de problemas, facilitando assim o processo de aprendizagem. [...] As tarefas com conteúdo predominantemente metacognitivo ensinam o aluno a perceber uma experiência para a qual ele não tem conhecimento suficiente, e analisá-la em termos de um problema a ser resolvido (KLEIMAN, 2008, p. 202).

Essas ocorrem em atividades que estimulam pensamentos conscientes, a monitoração de processos de memória e compreensão. Assim, Kleiman (2008) destaca a importância dos efeitos de atividades que exijam esse tipo de pensamento, por ajudarem a ampliar os conhecimentos dos alunos e também a desenvolver suas capacidades intelectuais.

Kelley e Clausen-Grace (2007) referem-se à metacognição como um monitoramento do próprio processo cognitivo, corresponde à auto-mediação que direciona para o objetivo desejado. Assim, o conhecimento metacognitivo é “uma

consciência e entendimento de como se pensa e usa as estratégias durante a leitura.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 25, tradução da autora)

As **estratégias metacognitivas de leitura** são aquelas utilizadas intencionalmente pelo leitor ao abordar um texto, de modo a refletir sobre o próprio processo de pensamento, de aquisição e uso de conhecimentos visando construir sentidos para o(s) texto(s). Sua prática visa aprender sobre o que ela é, quando recorrer a ela e como utilizá-la para atingir seus objetivos.

O ensino e a prática dessas estratégias ajudam os leitores em formação a pensarem enquanto leem e a se aperceberem desses pensamentos, utilizando-os para entender e/ou apreciar o texto. Quando a aluna ICL lê a descrição do ambiente onde moravam Gerda e Kay, na terceira história do conto “A Rainha da Neve”, anota nos bloquinhos autoadesivos que cola ao lado do texto: *“Parecia um bairro bem pobre, mas alegre, onde as crianças moravam.”* Ela marca a filipeta que usou para fazer a anotação com uma interrogação, indicando não saber qual estratégia estava utilizando ao elaborar seu pensamento. A atividade que estava sendo desenvolvida objetivava levar os alunos a utilizarem estratégias distinguindo entre a de questionar e a de prever. Ainda que não tenha nomeado sua atuação no momento, foi a proposta de usar estratégias tomando consciência de seus processos mentais, que permitiu à aluna aperceber-se de uma *inferência* realizada.

Contudo, quando o leitor nomeia a estratégia utilizada, é um dos fatores da metacognição. A mesma aluna, ao prosseguir com a leitura do referido texto, anotou ainda *“Eu acho que a menina é muito amiga do menino, e eles vão acabar se separando”*. No cantinho do papel, colocou a letra P, indicando que fizera uma *previsão*. Esta *previsão*, que se confirma ao dar continuidade à leitura, é um aspecto que facilita à leitora buscar pistas no texto que a comprovem ou não, favorecendo, assim, no estabelecimento de objetivos individuais para a leitura. Do mesmo modo pode contribuir a estratégia de questionar, utilizada e identificada pela mesma aluna *“A ‘Abelha Rainha’ poderia picar a avó e o garoto?”*. Aqui, a aluna indica que ao elaborar a questão, fez também uma *previsão* sobre o que poderia acontecer mais adiante no texto.

Ainda que nomear as estratégias não seja o saber principal adquirido na formação do leitor, conhecê-las pode instrumentalizar os alunos, na medida em que

lhes permite experimentá-las de maneira sistemática, como também tornarem-se conscientes dos processos possíveis durante a leitura e atentarem para como elaboram seus pensamentos durante a leitura. Todo esse percurso de leitura, quando sistematizado e internalizado, forma o leitor ativo, que discutirei a seguir.

1.5.3 Leitor ativo

Partindo da concepção de leitura como produção de sentidos, sejam eles denotativos ou conotativos, pressupõe-se que o leitor é um sujeito ativo nesse processo.

compreender não é apenas absorver um sentido dado pelo autor. A compreensão é um processo ativo que engloba o uso de tudo o que sabemos para construir um texto significativo, e filtrar o que foi escrito através de nossos próprios conhecimentos e nossas experiências. (OWOCKI, 2003, p. 3, tradução da autora)

Considerar que o aluno realiza intenso trabalho atuando sobre o texto para elaborar um sentido é um dos princípios norteadores da metodologia de ensino de estratégias de leitura adotada. “Leitores ativos interagem com os textos que eles leem” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 13, tradução da autora), trazendo algo de si para o texto e retirando dele o novo que construiu. Neste sentido, a aprendizagem de cada uma das estratégias – *visualização, conexão, inferência, perguntas ao texto, previsão, sumarização e síntese* – estará sempre contribuindo para a formação de um leitor cada vez mais ativo.

Para exemplificar, trago alguns registros que demonstram como os alunos atuaram sobre e a partir do texto “O Soldadinho de Chumbo”, utilizando os três tipos de conexões para interagir com o texto, fundindo o conteúdo deste com seus próprios pensamentos:

- **Lembrando-se de algo que vivenciaram**

“Quando o Soldadinho de Chumbo finge que não ouviu eu me lembrei do meu pai porque quando minha mãe chama meu pai finge que não ouviu” (GNH).

“Dois meninos acharam o Soldadinho de Chumbo. Lembrei de quando eu achei um brinquedo no chão e procurei o dono. Mas esses meninos nem procuraram o dono e já roubaram o Soldadinho de Chumbo. Me ajudou a entender que o dono do Soldadinho de Chumbo poderia ter perdido para sempre quando os dois meninos colocaram o soldado no lago e ele foi para o esgoto” (FHM).

Aqui, além de fazer uma *conexão* texto-leitor, o aluno reflete sobre as atitudes dos personagens em relação às suas próprias atitudes na vida real e explicita como seus pensamentos, ao fazer a *conexão*, o ajudaram a elaborar sentido para o texto. É esse o leitor que atua efetivamente durante a leitura e que interage com o texto, como sujeito repleto de conhecimentos e vivências, os quais podem ser coordenados para refletir sobre o novo que está diante dos seus olhos.

- **Ligando o que estão lendo com diferentes textos, em vários suportes**

E, diante do mesmo trecho do conto, cada um conecta com suas próprias leituras:

“Na parte que eles criam vida” – “Eu me lembrei da Bela e a Fera que os móveis criam vida” (PHA), “Isso me lembra de um filme chamado Toy Story” (ARN), “O filme Toy Story. Também dá vida aos brinquedos” (PBC),

“Mas neste exato momento, ele foi engolido por um peixe” – “Deus mandou um peixe para engolir Jonas” (TSM, referindo-se à história bíblica de Jonas), “A história do Pinóquio quando ele é engolido

por uma grande baleia” (IC), *“Parece a propaganda da SKOL em que é engolido por uma baleia”* (ODI).

“De repente, o barco caiu dentro de um bueiro” – “Lembro quando assisti o filme RATATOUILLE e ele se perde de seu grupo e foi parar no bueiro com seu barco” (MPF), *“Isso me lembra de um filme chamado TITANIC porque o navio afunda”* (ARN).

“Quando o relógio bateu a meia noite” – “Me fez lembrar da história da Cinderela que quando bate meia noite ela volta o que era antes” (EGF), *“O filme uma noite no museu que eles acordavam quando dava meia noite”* (EMB).

- **Refletindo sobre aspectos globais**

“Eu fiz uma conexão na parte que diz que o soldado tinha uma perna só. Tem pessoas que só tem uma perna ou que nascem com a perna grudada. [...] Eu me lembrei da Inglaterra que tem soldados de verdade que parece com os da história” (LSW), ¹⁹*“Como corria a correnteza’.* [...] *Lembrei da chuva que dá enchente”* (EMB); *“Ao ler ‘Ela também era forte’ Lembrei que muitas pessoas falam que eu sou fraca mas não é verdade, as pessoas me julgam pela aparência de magra. O que importa é o que está por dentro não o que está por fora.”* (ALP).

Aqui a aluna refletiu e registrou seu pensamento que se dá a partir de experiências pessoais, mas que a remetem a uma elaboração sobre um aspecto global, implícito em diferentes contos de Andersen, como “O Patinho Feio” e “João Trapalhão²⁰”, que é a oposição aparência versus essência e que se revela, neste conto, por meio da bailarina, frágil na aparência, mas forte na essência. Esta mesma característica também pode ser vista no Soldadinho: um simples soldado, mais um entre

¹⁹ O trecho entre aspas simples, indica a parte que o aluno copiou do texto, indicando o momento da leitura em que usou a estratégia.

²⁰ Este título é traduzido por Guttorm Hanssen como “João Pato”. Contudo, optei por utilizar, neste caso, a tradução de Mary e Eliardo França, visto ter recorrido a essa na oficina de leitura durante a pesquisa.

dezenas de outros e, ainda, com uma única perna e que, no entanto, no decorrer do conto se revela destemido e valente, mantendo-se firme diante das piores circunstâncias. Essa firmeza, por sua vez, não é revelada apenas quanto à postura física, mas também em relação ao sentimento do amor, tão arraigado que, quando derretido na lareira, o chumbo que o formava se solidifica no formato de um coração.

Para Harvey e Goudvis (2007), quando a escola respeita o aluno como esse leitor ativo, capaz de interagir com os textos, criar a partir deles e desfrutar de suas leituras, está contribuindo para a formação do leitor autônomo.

1.5.4 “Quando leio isso, eu penso ...” – a instrução explícita

Autores como Serafini (2004) e Harvey e Goudvis (2007), baseados em suas pesquisas e nos estudos de Pearson, destacam a instrução explícita como um fator essencial para o desenvolvimento de oficinas de instrução da compreensão da leitura em sala de aula. Para Serafini (2004), instrução explícita não é aquela que descreve mais detalhadamente os passos a serem seguidos, mas a que está relacionada ao ensino de um aspecto específico da leitura, seja uma estratégia, uma prática ou outro item do processo de leitura, chamando a atenção de maneira consciente para o que o professor está ensinando. Pressupõe que o professor “pense em voz alta”, buscando tornar visível para os alunos como ele se aproxima do texto, procedendo o entendimento do mesmo, bem como explicitar o tipo de pensamento que caracteriza o que está sendo ensinado.

Segundo Serafini (2004), a instrução explícita deve ser:

- Intencional, possui um propósito e é planejada para este fim;
- Responsiva, buscando atender às necessidades dos alunos, atuando na zona de desenvolvimento proximal, fornecendo aos estudantes as bases para suas próximas aprendizagens;
- Clara, explicitando o que está sendo ensinado e o que se espera dos alunos;

- Relevante, envolvendo situações reais de leitura como ocorrem em contextos sociais dentro e fora da escola;
- Baseada em pesquisas, de modo que se apoie em amplas perspectivas metodológicas.

Harvey e Goudvis (2007) afirmam ainda que, ao praticar a instrução explícita, o professor deve constantemente articular a estratégia com a construção da compreensão dos textos, demonstrando como elas são um meio para um fim e como ajudam o leitor a entretecer o texto.

Essa prática tem como objetivo maior a formação do leitor. Para isso, busca engajá-los na leitura, oferecendo suporte para que avancem em suas aprendizagens. Os alunos precisam ter o direito de errar, para que não tenham medo de se arriscar e, assim, realmente possam se envolver em tais atividades.

A maneira mais adequada de ensiná-los “é esclarecendo e estimulando os alunos a usarem as estratégias e ilustrar e refletir em voz alta sobre como você usa as estratégias e como elas são importantes para a construção do sentido.” (OWOCKI, 2003, p. 27, tradução da autora)

É observando, imitando e interagindo com os diferentes modos de pensar, de uso das estratégias e de construção de sentidos de outros alunos e do adulto, que os leitores em formação vão aprendendo diferentes possibilidades de interagir com o texto. “Quando os professores pensam em voz alta, os misteriosos processos da compreensão se tornam visíveis e audíveis, permitindo que elas utilizem alguns desses processos quando os leem independentemente” (KEENE, 2011, p. 13, tradução da autora).

A finalidade desse modelo de instrução é promover a autonomia do leitor, conforme será discutido a seguir.

1.6 O leitor autônomo

O objetivo final do ensino de estratégias metacognitivas de leitura é a formação do leitor independente ou autônomo, compreendido, segundo Harvey e Goudvis (2007) como aquele que é capaz de selecionar suas próprias leituras e recorrer às estratégias de modo que estas sejam recursos para ele interagir com o texto, assumindo conscientemente o controle sobre seu processo de compreensão.

Para que se alcance tal objetivo, autores como Serafini (2004) e Harvey e Goudvis (2007) propõem que as estratégias metacognitivas de leitura sejam trabalhadas uma de cada vez, em oficinas nas quais os alunos possam observar como um leitor mais experiente as utiliza, experimentá-las em conjunto com outros alunos e, por fim, aplicá-las ao ler individualmente. Entendem que essa dinâmica favorece a aprendizagem das estratégias e a constituição da autonomia leitora.

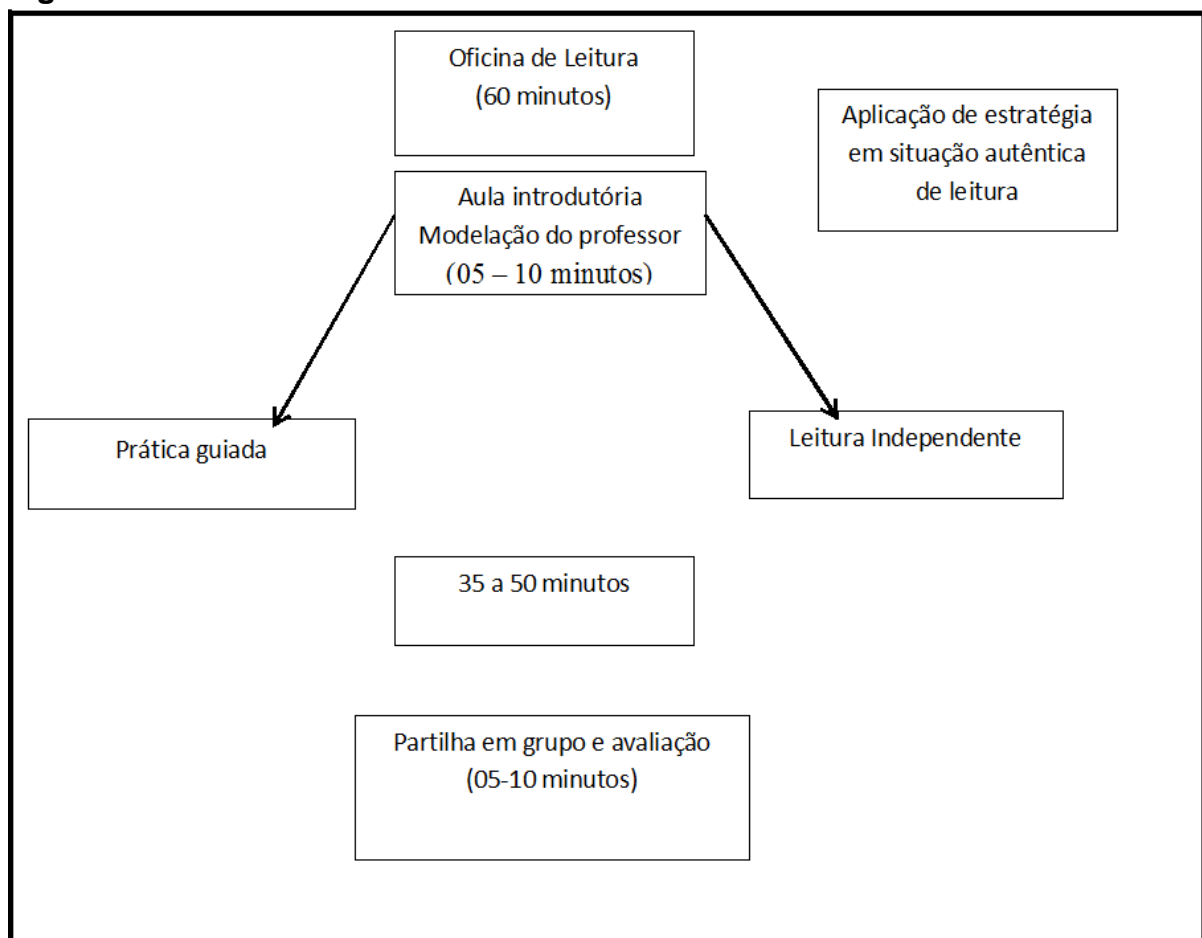
De acordo com Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007) ou ainda Girotto e Souza (2010), a formação do leitor está relacionada ao controle sobre o próprio processo de compreensão. Possuir esse controle, por sua vez, corresponde à tomada de consciência das ações a serem desenvolvidas para interagir com o texto. Neste contexto, o leitor autônomo é aquele capaz de recorrer às estratégias metacognitivas para compreender melhor aspectos mais específicos ou globais dos textos lidos. Por isso, a ideia do modelo de instrução proposto por Pearson (1983) é começar com demonstrações de leitor(es) mais experiente(s) e práticas guiadas pelo docente e, no decorrer da atividade, ir retirando os suportes da mediação e colaboração do grupo aos poucos, para que os leitores adquiram capacidade de tomar decisões sozinhos sobre o que fazer para entender melhor o que leem.

Pearson (1983) propõe um modelo de instrução no qual o professor ajuda o aluno a se tornar gradualmente mais independente. Assim, a instrução começa com demonstrações do professor, seguida de prática guiada por ele até terminar com os alunos utilizando de maneira independente o que está sendo ensinado. Espera-se que, tornando as habilidades leitoras do professor visíveis para os alunos e ajudando-os a utilizá-las também em suas leituras, os alunos possam assumir o controle de seus próprios processos de compreensão leitora.

Nós ensinamos uma estratégia ao modelarmos para a sala; guiando os alunos na prática em grupos grandes, pequenos e em pares; e proporcionando amplos blocos de tempo para os alunos lerem independentemente e praticarem, usando e aplicando as estratégias. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 21, tradução da autora)

O modelo de instrução proposto por Pearson (1983) e retomado por autores como Harvey e Goudvis (2007) ou Kelley e Clausen-Grace (2007) orientou uma estrutura de oficina para o ensino das estratégias metacognitivas de leitura. As pesquisadoras Giroto e Souza (2010) reconsideraram o tempo de duração da oficina para a realidade brasileira reduzindo-o de 90 para 60 minutos, conforme apresento a seguir:

Figura 1 – Estrutura modular de uma oficina



Fonte: GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 61.

Aula introdutória ou modelagem

O ensino de estratégias de leitura para a formação progressiva do leitor autônomo pressupõe a instrução explícita, a qual, conforme será detalhado no Capítulo 4, é aquela em que o professor ensina um conteúdo de modo direto, deixando claro aos alunos o que está sendo ensinado, como utilizá-lo e o que se espera dele. Para isso, o professor demonstra como ele mesmo elabora seus pensamentos e utiliza aquilo que está ensinando.

Pesquisadora: – Hoje eu vou ensinar para vocês uma nova estratégia e o nome dela é *conexão*. O que vocês acham que é *conexão*?

MVA: – É conectar.

ODI: – É quando você ...

Este, assim como vários outros alunos, une ambas as mãos entrelaçando os dedos para representar, mas não consegue recordar-se de imediato, qual termo usar.

NJS complementa: – Junta.

Continuo.

Pesquisadora: – É juntar, ligar uma coisa a outra. Então, se *conexão* é juntar uma coisa a outra, *conexão* texto-texto é:

Alunos em coro: – Juntar um texto no outro.

Pesquisadora: – Juntar um texto no outro. Relacionar um texto ao outro. [...] Bom, essa é a estratégia que nós vamos aprender hoje: de relacionar o texto que eu estou lendo, com outros textos, para que o conhecimento prévio que eu tenho sobre esses outros textos possa me ajudar com o que eu estou lendo agora.

Gravação da oficina de *conexão* texto-texto (29/05/2013)

O primeiro momento da oficina é chamado de aula introdutória ou modelagem, “é fazer o que é implícito, explícito. [...] nós mostramos aos alunos como pensamos quando lemos [...] para mostrar o pensar e o uso da estratégia.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 20, 32, tradução da autora). Nele, o docente/mediador define a estratégia a ser trabalhada. Depois, realiza a leitura de um texto ou de um trecho, fazendo pausas para explicitar ao leitor seus próprios processos de pensamento, revelando-lhes como em um filme, a maneira que ele, enquanto leitor, mais experiente, utiliza a estratégia para compreender melhor o texto.

Ao discutir sobre como ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de maneira consciente, Owocki (2003, p. 32, tradução da autora) coloca que “A literatura profissional afirma que é essencial exemplificar seu modo de usar as estratégias enquanto você *pensa em voz alta* sobre como e porque você as está usando”.

Para Serafini (2004), quando o professor demonstra, almeja tornar visível para o aluno seu próprio processo de compreensão, revelando como leitores proficientes fazem para tornar consciente uma determinada prática ou estratégia de compreensão, conforme indica o diálogo a seguir.

Pesquisadora: – Sempre a gente vai ter que fazer o quê? Prestar bastante atenção, sobre o que a gente pensa quando está tentando entender um texto. Então eu vou fazer isso um pouquinho com vocês. [...]

Lendo um trecho do conto “O Jardim do Paraíso” e parando para dizer o pensamento em voz alta para os alunos:

Pesquisadora: – “Apenas não constava uma só palavra a respeito da localização do Jardim do Paraíso e era precisamente neste que ele mais pensava”. Quando eu li esse parágrafo e eu vi a expressão “Jardim do Paraíso” eu me lembrei de uma história que eu já ouvi minha mãe contando, que eu já li e é uma história que também tem um jardim. Aí eu me pergunto: Será que este jardim aqui é o mesmo jardim da história que eu conheço? E logo eu pensei: Se for o mesmo, deve ser um jardim bem bonito, porque o da história que eu conheço era perfeito. Nem mato e espinho tinha. [...] “Ah! Por que foi Eva colher o fruto da Árvore do Bem e do Mal”. Quando eu li essa frase eu tive a confirmação. O jardim que ele está falando aqui é o jardim da história bíblica que eu conheço. Por isso eu sei qual é essa “Árvore do Bem e do Mal” e entendo o que ele está falando. [...] Se ele está reclamando porque Eva foi desobedecer e comer desse fruto. E quando leio “Se fosse eu, tal não teria sucedido. Nunca o pecado teria penetrado no mundo!”. Isso me ajuda a pensar: Ele está querendo agir de maneira diferente daquela que Adão e Eva agiram, do outro texto que eu conheço. [...] Quando eu li “O Jardim do Paraíso absorvia-lhe todos os pensamentos.” Eu me lembrei de um outro texto, de um livro que eu li: “A Canção de Eva”. Este texto, assim como o conto de Andersen, é um conto de ficção, é uma história inventada. E neste livro também tinha uma pessoa que queria muito conhecer o Jardim do Paraíso e ela consegue conhecer esse Jardim do Paraíso. Então eu me perguntei neste momento: como será a busca dele neste conto? Será que ele vai encontrar?

Gravação da oficina de *conexão* texto-texto (29/05/2013)

Ao comentar sobre o papel do professor como modelo a ser, inicialmente, imitado pelo aluno, Harvey e Goudvis (2007, p. 17, tradução da autora) afirmam que

Quando nós aplicamos nosso conhecimento prévio enquanto lemos, nós guiamos nossos alunos a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo, e o texto que leem. Conectarem o que os leitores sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento.

Contudo, a modelação deve ser curta, de modo que os alunos não se dispersem, deixando mais tempo para a leitura em grupos e individual. Embora tenha como característica principal ajudar o aluno a compreender a estratégia, oferecendo um modelo de ação a ser imitado ou ampliado pelos alunos, também pode contar com a participação do grupo, ou desenvolver algumas atividades curtas. A leitura em voz alta, demonstrando como o leitor pensa enquanto lê, é um dos aspectos destacados ao longo de todo o livro *Strategies that Work*, de Harvey e Goudvis (2007), para a instrução explícita e aprendizagem das estratégias de leitura.

Prática guiada ou colaborativa

Na prática guiada, o professor orienta os alunos que, geralmente em grupo, farão a leitura de um texto ou de parte dele, partilhando oralmente ou registrando por escrito seus pensamentos, ao buscar usar a estratégia em questão. Para tanto, professor e aluno podem praticar a leitura juntos, em um contexto de leitura partilhada, refletindo ou conversando sobre o texto e construindo significados por meio da discussão.

Durante a prática guiada, além da mediação do professor, os alunos podem contar com seus companheiros e parceiros de leitura, explicitando seus próprios pensamentos para demonstrarem como utilizaram a estratégia.

O professor propositalmente guia uma conversa em grupo [...]. Professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura partilhada raciocinando através do texto e construindo significados por meio da discussão. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 32, tradução da autora)

Ao ensinar a estratégia de *conexão* texto-texto, realizei uma prática guiada com o grupo todo, em que comparamos o conto “O Jardim do Paraíso” com a

história bíblica de Adão e Eva, visto que o texto dialoga com ela e os alunos demonstraram conhecer também essa história. Nessa atividade, deveriam apontar o que havia de semelhante ou diferente em ambas as histórias.

Pesquisadora: – O que eles fizeram de igual?

LJSC: – Eles comeram do fruto.

Alunos em coro: – Naaaão.

FHM: – Eles pecaram. [...]

MVA: – Ela se separou de Adão.

Pesquisadora: – E ele? Teve alguma coisa que ele fez primeiro?

PHA: – Ele seguiu a fada.

Pesquisadora: – Vamos pensar em mais coisas que a gente vai lembrando.

PBC: – Eva já nasceu no jardim e o príncipe foi.

Pesquisadora: – Aí, isso mesmo. Mas ela não nasceu. Qual seria a palavra?

Aluno não identificado: – Ela foi criada.[...]

ALP: – Os dois acharam que não iam pecar.

ARN: – Semelhança.

Pesquisadora: – Vocês viram como nós vamos lembrando de coisas quando nós vamos pensando? [...]

PBC: – A serpente fez a Eva pecar e a fada fez ele pecar.

TSM: – Não, a fada não fez ele pecar.

PHA e NJS: – Fez sim, fez sim.

Pesquisadora: – Quem que fez Eva pecar? Quem tentou ela?

Alunos em coro: – A serpente.

Pesquisadora: – Quem tentou o príncipe?

PHA: – A fada.

TSM: – Mas foi ele que escolheu.

Pesquisadora: – E Eva, não foi ela que escolheu?

NJS: – Ah, semelhança. [...]

Gravação da oficina de *conexão* texto-texto (29/05/2013)

Na prática guiada o professor tanto ajuda os alunos a fazerem relações quanto a se tornarem conscientes e a expressarem perante os outros seus pensamentos. É possível perceber que, ao compartilharem o pensamento, um vai exercendo influência sobre o pensamento do outro. Assim, MVO indica um primeiro ato de Eva que a levou a quebrar a regra do jardim “Separar-se de Adão”, no que

contribui para PHA considerar que quando o príncipe segue a fada, corresponde a ação de mesma natureza. Quando ALP afirma “Os dois acharam que não iam pecar”, ARN completa “Semelhança”.

Os pensamentos divergentes também podem se tornar oportunidade de ampliar a reflexão sobre o texto. Quando PBC diz que a fada fez o príncipe pecar TSM discorda e outros alunos entram na discussão para expressar opinião, seguidos de intervenções da pesquisadora. As intervenções dos outros membros do grupo levam TSM a reconsiderar sua afirmação inicial de que a fada não o fizera pecar, admitindo que ela o tentara, mas que, ainda assim, fora escolha do príncipe pecar.

Na oficina de *previsão*, desenvolvi também uma prática guiada coletiva. Procedi à leitura em voz alta de um capítulo do conto “A Dama das Geleiras”, fazendo pausas para que os alunos oralizassem suas previsões:

TSM: – Que o nevoeiro ia atrapalhar de enxergar a camurça e aí a camurça ia ver ele e ia voar em cima dele igual voou no tio e ele ia cair e ia morrer.

Pesquisadora: – Isso que o TSM fez é o quê?

Alunos: – Um pensamento prévio, uma *previsão*.

[...]

Pesquisadora: “E ela pegou, de fato, em uma garrafa. Encheu uma tigela de vinho e ofereceu-a a Rudy. Que bom, é verdade, nunca provei um vinho tão gostoso e tão forte. Chamejam-lhe agora os olhos, sente o sangue correr pelas veias, com fogo”. – Neste ponto, na verdade, antes de ler essa última frase, eu fiz uma *previsão*.

Quando me dirijo ao quadro para registrar minha *previsão*, vários alunos, ao mesmo tempo, começam a falar suas previsões, mas a maioria não foi possível compreender, visto que falavam juntos. Ainda assim, foi possível distinguir na gravação algumas delas:

Aluno não identificado: – Que ela colocou um veneno e vai acontecer alguma coisa com ele.

LNP: – Ele vai ficar dormente e ...

TSM: – Ele vai ficar bêbado e ela vai jogar ele pela janela e antes vai dar um beijo nele.

Pesquisadora: Eu pensei “Ele vai ficar bêbado e ela vai levá-lo para o seu reino”.

Gravação da oficina de *previsão* (02/10/2013)

Na prática guiada os alunos têm contato com os diferentes pensamentos dos demais membros do grupo, podendo ampliar as relações individuais estabelecidas com o texto. Na leitura do texto literário, diferentes possibilidades são aceitas,

estimulando os alunos a elaborarem seus pensamentos livremente durante a leitura dos textos.

Há, também, os momentos em que os alunos partilham seus pensamentos em pequenos grupos, que são chamados de prática colaborativa.

Os alunos partilham seus processos de pensamento entre eles durante a leitura em pares ou conversas em pequenos grupos. O professor se move de grupo em grupo avaliando e respondendo às necessidades dos alunos. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 32, tradução da autora)

Ao ensinar a estratégia de inferência, em uma das oficinas, orientei os alunos a realizarem a atividade em grupos:

Pesquisadora: Enquanto um vai lendo, podem ir pensando em uma inferência. Se alguém fez uma inferência, pode pedir para o amigo parar de ler e anotar a *inferência* na folha. Mas, se chegou aqui onde tem o asterisco e está escrito “pausa para pensar” e ninguém fez uma *inferência* ainda, quem está lendo vai parar de ler e todo mundo vai parar um pouquinho para pensar e ver se não tem alguma *inferência* que pode ser feita naquela parte.

Gravação da oficina de *conexão* texto-texto (29/05/2013)

Harvey e Goudvis (2007) propõem a prática colaborativa como momento propício de partilhar os sentidos no e com o grupo. A exemplo da figura 2, para essas autoras isso se daria enquanto os alunos partilham seus pensamentos em pares ou em pequenos grupos, sob supervisão do professor que circula pela sala. Entretanto, também propõem que ao final de cada oficina seja feito um momento de partilha no grande grupo.

Figura 2 – Leitura colaborativa



Fonte: Capturado pela autora

O papel do professor, na condição de “leitor adulto”, seria o de mediar as discussões e compartilhar processos e caminhos possíveis para construir sentidos para os textos, fazendo os alunos experimentarem também essa prática, inicialmente com a ajuda do professor, para que possam gradativamente se tornar mais autônomos.

Assim, os diferentes momentos das oficinas de leitura vão proporcionando experiências de olhar para o texto, pensar e conversar sobre ele, com os outros ou numa conversa interior. Embora as interações sejam essenciais, espera-se que o aluno consiga recorrer às estratégias de modo consciente e também de modo independente, conforme apresento a seguir.

Leitura independente/autônoma

Consiste em propor uma leitura para realizarem sozinhos, buscando utilizar a estratégia que estão aprendendo. O texto a ser lido pode ser indicado pelo professor; escolhido pelo aluno; ou pode ser o mesmo texto que estava sendo trabalhado na leitura guiada e o aluno irá continuar a leitura agora independentemente, ou seja, sozinho, tentando estabelecer as relações entre o texto e o aluno/leitor. “Depois de trabalhar com o professor e com outros alunos, tentam praticar a estratégia sozinhos” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 32, tradução da autora)

Este é o momento de o leitor em formação tentar praticar de maneira independente o conteúdo de leitura que está aprendendo. Contudo, também podem conversar com o professor e receber devolutivas sobre seu desempenho.

Para exemplificar, trago alguns registros feitos pelos alunos na oficina de *conexão* texto-leitor. Iniciamos com a leitura de “A Roupas Nova do Imperador”, que trata de um imperador que, levado pela vaidade, se deixa enganar por dois trapaceiros que se fazem passar por tecelões de tecidos especiais, invisíveis aos olhos dos tolos.

Ao lerem a última parte do texto, sozinhos, e registrarem suas conexões por escrito, individualmente, os alunos fazem relações entre suas vidas ou de pessoas próximas e as diversas temáticas do texto – vaidade, mentira, trapaça, aparência versus essência: *“Eu tenho uma amiga que só mentiu para não estragar a*

reputação dela” (LSW); “Lembrei de quando eu fiquei ansiosa quando minha tia ia se casar e eu queria ver meu vestido.” (NCF); “Lembrei da minha tia Carol que foi trapaceira” (NJS); “Eu falei a minha colega que tinha visto um objeto e ela falou que tinha visto também, mas era mentira” (EAS).

A leitura independente é realizada quando o aluno vai testar a si mesmo e tentar utilizar, de modo individual, aquilo que vivenciou socialmente, ou segundo Vygotski (1991b), buscando internalizar o conhecimento que foi adquirido numa relação com o outro. Entendo que esse processo de apropriação não ocorre de maneira completa e já na primeira vez que se pratica uma estratégia, mas as vivências com as diferentes estratégias podem ir contribuindo para que o aluno consiga ter cada vez mais autonomia em praticar, sozinho, as estratégias que está aprendendo.

Partilha em grupo/avaliação

Ao final da oficina é feita uma avaliação do uso da estratégia. Tem como objetivo levar o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem, sobre a validade da proposta de ensino. Nesse momento, retoma-se o processo de leitura e os alunos expõem como se valeram da estratégia para abordar o texto, revelando seus pensamentos para o grande grupo. “Para tanto, em função da tomada de consciência da estratégia mobilizada na compreensão, poderá utilizar diferentes recursos avaliativos” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 63) como cartazes, gráficos organizadores, entre outros.

Tendo apresentado os princípios que norteiam a metodologia de ensino selecionada e o modelo de oficina de leitura, descrevo a seguir as principais ações desenvolvidas para a realização desta pesquisa, que organizei em duas etapas.

1.7 Conhecendo estratégias

Na primeira etapa da intervenção, após realizar as observações em sala de aula, as entrevistas, o diagnóstico e apresentar o escritor H. C. Andersen, apliquei as oficinas seguindo o modelo apresentado na Figura 1 (p. 68). Contudo, embora tenha realizado as diferentes ações ali propostas, não foi possível ajustar o trabalho com os textos para o ensino de estratégias de leitura ao tempo estipulado para duração da oficina. Tendo em vista a complexidade das aprendizagens envolvidas, bem como a extensão e complexidade da maioria dos contos de Andersen, associados ao fato de realizar essas oficinas apenas uma vez por semana, o período de tempo estipulado em 60 minutos revelou-se insuficiente e precisou ser ampliado.

Apoiando-me no modelo de oficina, conforme as orientações teórico-metodológicas apresentadas no tópico anterior deste capítulo, ao trabalhar cada uma das estratégias, definia aquela selecionada e lia um texto ou um trecho de um texto, revelando para o grupo, meus pensamentos durante e a partir da leitura, no que concernia à estratégia em questão. Na sequência, sob minha orientação e supervisão, os alunos praticavam a estratégia em duplas ou grupos, na maioria das vezes, dando prosseguimento ao trecho que eu havia lido durante a modelagem. Para tanto, em alguns momentos eram utilizados os espaços externos da escola, ou os alunos eram divididos em dois grupos, ficando um na sala de aula e outro na sala ao lado, onde funcionava a sala de informática. Então, a professora JAM ajudava a olhar os alunos, enquanto eu atendia os diferentes grupos, buscando auxiliá-los em suas necessidades. Foram desenvolvidas nove oficinas que envolveram a leitura de 9 contos do autor, além de atividades complementares com dados biográficos e do contexto histórico e social no qual Andersen viveu, bem como discussão sobre o conjunto dos contos lidos. Esse trabalho, conforme apresentarei no capítulo 2, envolveu coleta de dados realizada na Dinamarca, país de origem desse escritor.

Para o desenvolvimento das oficinas selecionei contos de Andersen que, segundo análise prévia, considere que seriam propícios para o ensino de cada estratégia de compreensão leitora, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 – Relação entre contos e estratégias trabalhadas na primeira etapa

NOME DO CONTO	“Tradução”	OBJETIVO
O Patinho Feio	Mary França e Eliardo França (1997)	Primeiros contatos com o autor. Posteriormente, foi utilizado um trecho para o ensino da estratégia de Visualização .
A princesa e o Grão de Ervilha ²¹	Guttorm Hanssen (1987)	Ensino das estratégias de Visualização e Conexão texto-texto .
O Jardim do Paraíso	Guttorm Hanssen (1987)	Ensino da estratégia de Conexão texto-leitor
A Roupa Nova do Imperador	Monica Stahel (2001)	Ensino da estratégia de Conexão texto-mundo
A Menina dos Fósforos	Guttorm Hanssen (1987)	Retomada e ensino das três estratégias de Conexão: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo .
O Soldadinho de Chumbo	Mary França e Eliardo França (1997)	Ensino da estratégia de Perguntas ao texto .
Os Namorados	Mary França e Eliardo França (1997)	Ensino da estratégia de Inferência e Perguntas ao texto .
João Trapalhão	Guttorm Hanssen (1987)	Ensino das estratégias de Sumarização e Síntese .
Mágoas do coração		

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha dos contos e a decisão sobre quais seriam adequados para trabalhar com cada uma das estratégias se deu por meio de um exercício que envolveu a reflexão da pesquisadora atentando para os pensamentos elaborados durante a leitura destes contos, bem como discussões com pesquisadores – os andersenistas Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria da Costa Santos Martins Langkilde e Prof. Ms. Niels Jørgen M. C. S. Langkilde, diretores do Hans Christian Andersen Institut e a orientadora desta pesquisa, Prof^ª. Dr^ª. Renata Junqueira de Souza.

²¹ **A Princesa e o Grão de Ervilha** (ANEXO C, p. 345)

Esta é a história de um príncipe que queria se casar com uma “verdadeira princesa”, mas nenhuma lhe parecia atender ao que ele esperava. Até que um dia uma jovem bate à porta do palácio, enopada da chuva. Ela pediu abrigo, afirmando ser uma princesa. Para testar se era uma princesa, a mãe do príncipe decide fazer um teste e coloca uma ervilha sob vinte colchões e vinte acolchoados, oferecendo então a cama para a jovem passar a noite. Na manhã seguinte, ela relatou não ter conseguido pregar o olho, pois parecia haver algo que a incomodava na cama. Assim, a rainha e o príncipe entenderam que só uma verdadeira princesa poderia ser tão delicada a ponto de conseguir sentir a ervilha através de tantos colchões macios e o príncipe se casa com ela.

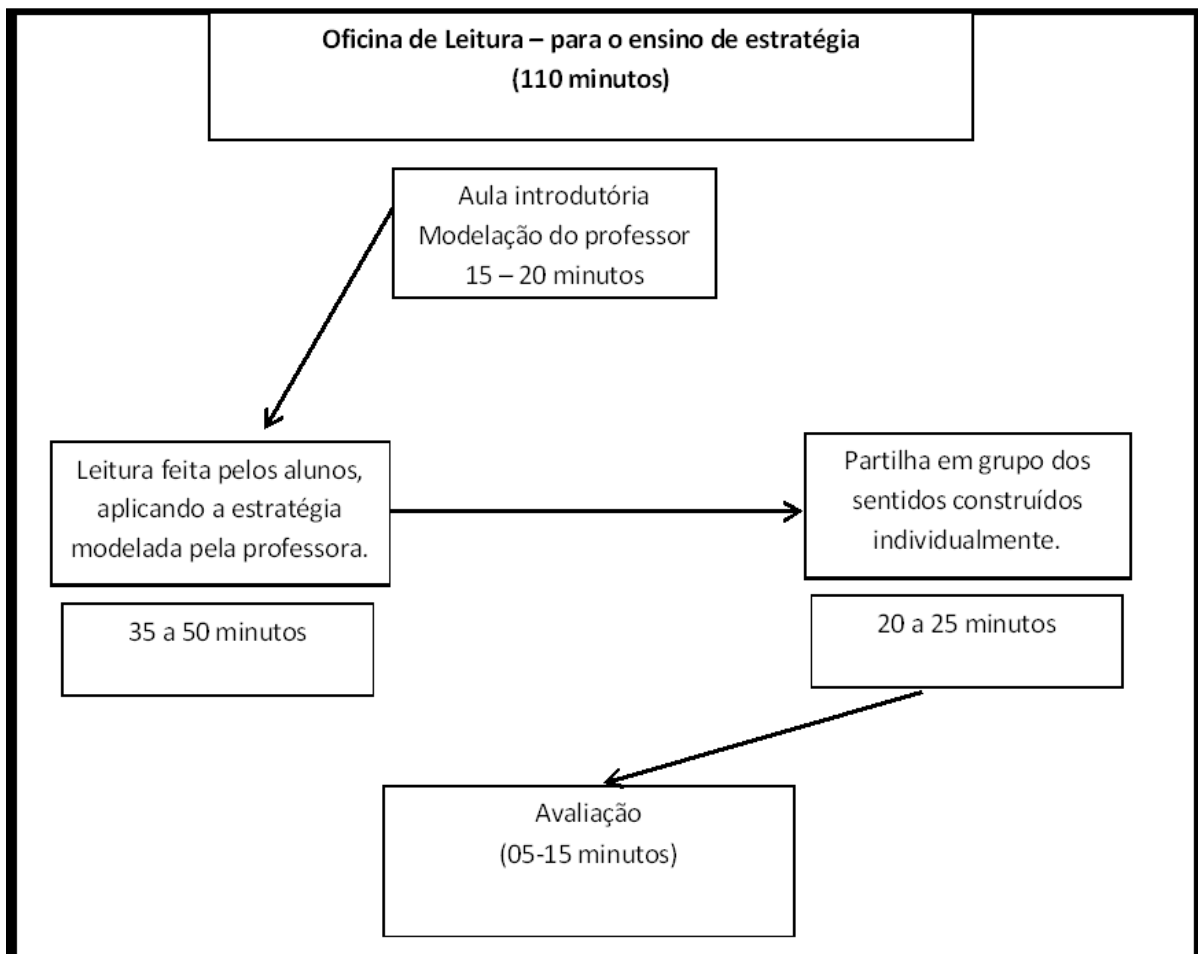
Este conto não foi lido durante uma oficina, mas para ampliar o rol de textos conhecidos pelos alunos. Conversamos sobre a história e sobre o modelo de princesa que ele apresenta.

Na segunda etapa desenvolvi, novamente, oficinas com cada uma das estratégias. Apesar de manter a mesma metodologia de ensino, houve algumas mudanças pontuais no desenvolvimento delas, conforme apresento a seguir.

1.8 Consolidando leitores

Reorganizei o modelo da oficina de leitura fazendo algumas alterações – conforme a figura 3 a seguir – para adequá-lo às características da turma, dos textos trabalhados e aos objetivos de ensino e da pesquisa.

Figura 3 – Estrutura da oficina reelaborada



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a realização de uma oficina com duração de uma hora e cinquenta minutos pareça um tanto longa, tendo em vista que elas eram aplicadas apenas uma vez por semana e que os contos de Andersen são complexos e em sua maioria extensos, considerei que, se realizadas em tempo inferior, ele seria insuficiente para explorar os textos. Por outro lado, embora os alunos apresentassem uma boa velocidade na leitura, tinham muita dificuldade para realizar o tipo de tarefa proposto, que se diferenciava em muito das que estavam habituados a realizar. A dificuldade com os registros escritos demandava minha orientação e minha intervenção constantes e tornava essas atividades demasiadamente demoradas. Isso, aliado ao fato de que o grupo era composto por 34 alunos, fazia com que fosse necessário mais tempo para intervir com o máximo de crianças, bem como para que uma quantidade significativa delas pudesse compartilhar com o grupo como usaram as estratégias de leitura.

Tais fatores influenciaram não apenas na alteração no tempo, mas também na própria estrutura da oficina. Assim, retirei a prática guiada e separei o tempo que era para avaliação e partilha em grupo destinando um período maior para as trocas no grande grupo, de modo a garantir as experiências de interação com o outro. Na realidade, inverti a ordem e, em vez de leitura em grupos, tínhamos a partilha no grande grupo, expressando e discutindo o que haviam lido, construindo-se novos sentidos a partir dos compartilhados entre eles e das minhas intervenções.

O processo das funções psicológicas superiores, que envolve “atenção voluntária, memorização ativa e o pensamento abstrato” (LURIA, 2010), que diferencia o homem dos animais, “consiste precisamente na incorporação e internalização de padrões e formas de relações experienciadas com outros” (FREITAS, 1997, p. 322).

Assim, de acordo com os princípios que norteiam o ensino dessas estratégias metacognitivas, em consonância com a teoria histórico-cultural, e, tendo em vista a alteração retirando a prática guiada, achei por bem privilegiar a partilha e socialização no momento final da oficina. Objetivei, assim, oportunizar-lhes melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento interagindo com outros e

conhecendo o que e como as outras crianças utilizavam as estratégias aprendidas ao construir sentidos para o texto.

Nesta etapa, realizei oficinas com sete estratégias de leitura, acrescentando, conforme já mencionei, a de *previsão*, às seis trabalhadas anteriormente. Optei por trabalhar com este leque de estratégias porque considero, conforme a própria investigação também veio demonstrar, que elas se complementam e que a formação do leitor autônomo está relacionada à possibilidade de utilizar o maior número possível de recursos para adentrar o texto e interagir com ele.


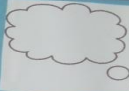



As autoras Harvey e Goudvis (2007), ao discorrerem sobre o uso das estratégias uma de cada vez, destacam a relevância de ampliar o repertório daquelas conhecidas pelos alunos, e mesmo como elas se intersectam:

nós introduzimos as estratégias uma de cada vez, mas rapidamente seguimos adiante para introduzir estratégias adicionais, de modo que as crianças construam um repertório de estratégias e as usem flexivelmente para entenderem o que leem. De outra maneira, a instrução pode se tornar a estratégia ao invés de usar a estratégia como uma ferramenta para entender. Se as crianças somente pensam sobre as estratégias isoladas, elas tendem a pensar sobre quantas questões elas podem apresentar ao invés de como suas questões encorajam o entendimento. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 34, tradução da autora)

O leitor usa seus conhecimentos pessoais, visualiza passagens, cenas ou elementos específicos do texto, questiona-se, imagina o que virá adiante, preenche os espaços em branco, reelabora o texto mentalmente para si, a fim de organizar e relembrar aquilo que é essencial. Se trabalhasse com os alunos apenas uma ou algumas dessas estratégias, poderia estar tolhendo a oportunidade deles ampliarem o leque de recursos que permeiam a leitura.

Nesta fase da pesquisa, após retomar o conceito de cada estratégia, elaboramos coletivamente um cartaz com o resumo delas e um símbolo para representar cada uma, de acordo com a figura a seguir.

Figura 4 – Cartaz de apoio para as estratégias

ESTRATEGIAS		
CONEXÃO	Ligar algo que já sei (da minha vida, do mundo, de ou de outro texto) com o que estou lendo.	
VISUALIZAÇÃO	Imaginar o que está lendo, criando imagens.	
INFERÊNCIA	Unir conhecimento prévio e pistas do texto para tirar conclusões.	
QUESTIONAR	Fazer perguntas para o texto.	
SUMARIZAR	Identificar o que é importante.	
SINTETIZAR	Reelaboração do texto, com ideias pessoais.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Este cartaz serviu de apoio ao trabalho desenvolvido no período, sendo uma fonte de consulta para os alunos e um recurso a me auxiliar na retomada dos conceitos das estratégias trabalhadas.

Para a retomada das estratégias já estudadas e apresentação da *previsão*, selecionei um dos mais longos contos de Andersen: “A Rainha da Neve”. Ele é composto, segundo o autor, por sete fábulas as quais são intituladas como histórias pelo tradutor Guttorm Hanssen.

A Rainha da Neve

Antes de iniciar as oficinas com este conto, havia introduzido com os alunos a leitura de um outro conto também de autoria de Andersen, “A Dama das Geleiras”, que apresentava inúmeros elementos e símbolos com possibilidades de ampliar os conhecimentos dos alunos, favorecendo o diálogo com “A Rainha da Neve” e a compreensão de determinados aspectos desse conto. Para inteirar o leitor do texto lido com os alunos, trago um breve resumo a seguir e esclareço que “A Rainha da

Neve” será apresentado no capítulo 3, onde descrevo as atividades realizadas e analiso os resultados.

A Dama das Geleiras²² (ANEXO A, p. 317)

Este conto, organizado em quinze capítulos, narra a história de Rudy. Ainda bebê, ele e sua mãe caem em uma fenda de uma geleira durante uma viagem. Sua mãe morre e ele sobrevive, mas é beijado pela Dama das Geleiras, personagem que domina o gelo e que usa sua força para derrubar as pessoas de penhascos ou sugá-las em fendas, a qual passa a perseguir-lhe requerendo-o como seu. Criado por seu avô e sob a proteção das Filhas do Sol, ele cresce sem temor e se torna imbatível na escalada, tendo aprendido as técnicas com o gato do avô. Quando já está um pouco crescido, vai morar com seu tio e, em sua companhia, se torna exímio caçador e guia de viagem na perigosa região dos alpes, onde moravam. Sua habilidade como caçador é muito valorizada, visto que o sustento do povo da região dependia em grande parte da captura de animais. Em uma das caçadas, seu tio é atingido por uma terrível avalanche provocada pela Dama das Geleiras e morre, o que faz de Rudy o chefe da casa. Algum tempo depois conhece a filha de um moleiro, por quem se apaixona. Depois de muitas tentativas, consegue permissão do pai para se comprometerem, pois o homem considerava Rudy como estando socialmente muito abaixo de sua filha. A permissão se dá após Rudy vencer um desafio praticamente impossível: capturar o filhote de uma águia que se alojara em local inacessível. As inúmeras tentativas da Dama das Geleiras em tomar Rudy para si são frustradas, até o dia do casamento quando os noivos tomam um pequeno barco para se sentarem em uma bela ilha e desfrutarem daquele momento mágico. Quando percebem, uma tempestade se aproxima e o vento empurrara o barquinho para longe da margem. Rudy se lança na água para alcançá-lo, mas é finalmente capturado pela Dama das Geleiras que, erguendo-se das águas, repete algumas vezes que ele é seu.

A noiva torna-se reclusa, muda-se com seu pai para outra casa, buscando afastar as lembranças e a história se torna quase que uma lenda na região.

Apresentação do conto elaborada pela autora

A leitura deste conto não ocorreu em uma oficina nem se destinou ao ensino de estratégia específica. Em vez disso, a maior parte foi lida por mim. Lia um ou dois, dos 14 capítulos, a cada dia de intervenção. Algumas vezes essa leitura compunha parte da oficina – quando a utilizava para modelar a estratégia trabalhada; outras vezes era feita após a oficina, ou acompanhava alguma atividade extra, às quais estou chamando de atividades de contextualização. Estas envolviam conhecimentos sobre Andersen, seu contexto de produção literária ou seus textos, mas não se configuravam como oficinas.

²² Esclareço que os resumos das histórias infantis que constam nesta tese foram elaborados por mim.

Visando proporcionar experiências de leitura que pudessem auxiliar na consolidação das aprendizagens sobre as estratégias de leitura, a organização do ensino das sete estratégias com o conto “A Rainha da Neve” se realizou conforme demonstra quadro abaixo.

Quadro 2 – Oficinas e estratégias trabalhadas com o conto “A Rainha da Neve”

CONTO	HISTÓRIA	ESTRATÉGIA TRABALHADA
A RAINHA DA NEVE	Primeira história, que trata do espelho e dos cacos	<i>Previsão</i>
		<i>Sumarização</i>
	Segunda história, que fala de uma menina e de um rapazinho	<i>Previsão</i>
		<i>Visualização</i>
		<i>Perguntas ao texto</i>
		<i>Inferência</i>
	Terceira história: O Jardim da Mulher que conhecia Arte Mágica	<i>Perguntas ao texto</i>
	Quarta história, que fala de um príncipe e de uma princesa	<i>Conexões: Texto-Texto; Texto-Leitor e Texto-Mundo</i>
	Quinta história: Que fala da filhinha dos salteadores	<i>Inferência</i>
	Sexta e sétima histórias: A Mulher da Lapônia e a Mulher de Finmark; O que aconteceu no palácio da Rainha da Neve e o que sucedeu depois.	<i>Sumarização e Síntese</i>
Diagnóstico final sobre o uso de diferentes estratégias de leitura.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Outros quadros foram acrescentados para que os alunos fizessem anotações durante cada oficina, se julgassem necessárias, considerando-se:

1. A possibilidade de uso de mais de uma estratégia, a despeito daquela que foi elencada pela pesquisadora para a leitura feita, conforme apresentarei no capítulo 4.
2. A necessidade de destacar os principais pontos de cada história lida, uma vez que trabalhei com as diferentes histórias do mesmo conto, em oficinas realizadas semanalmente (APÊNDICE D, 288).

Antes de finalizar o trabalho com os alunos, foi produzida uma colcha de retalhos com parte das visualizações elaboradas por eles, conforme discutirei no capítulo 3. Propus ainda uma atividade como diagnóstico final, a qual discutirei no capítulo 4.

Após o término das oficinas e o encerramento da leitura do conto “A Rainha da Neve”, apresentei aos alunos alguns trechos de filmes baseados nesse conto de Andersen: “Snedronningen”, uma animação dinamarquesa, com opção de áudio e legenda em inglês, e “Snow Queen” uma animação norte-americana traduzida para o português. Assistimos uma produção completa da TV Cultura, em estilo teatral, de “A Rainha da Neve” com duração de 47 minutos. Em seguida, discutimos as semelhanças e diferenças entre o texto fílmico e o escrito.

Ainda que não tenha organizado os textos a serem oferecidos aos alunos no decorrer da pesquisa em uma escala progressiva quanto ao nível de dificuldade, procurei iniciar o trabalho com textos mais conhecidos, os quais considerei serem de compreensão mais fácil para os alunos como “O Patinho Feio” e “A Princesa e o Grão de Ervilha” e finalizar com um texto mais complexo e longo - “A Rainha da Neve”, com muitas passagens implícitas e aspectos simbólicos, com capacidade de oferecer uma dificuldade maior de compreensão. Esta, contudo, pôde ser minimizada pelo suporte proporcionado anteriormente aos alunos, o qual incluiu conhecimentos sobre o autor, a leitura de inúmeros outros textos dele e, ainda, o ensino das estratégias de leitura como possibilidades para abordar o texto e elaborar sentidos para ele.

Entendo que o modelo de oficina para ensino das estratégias de leitura pode favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem do leitor, de acordo com os pressupostos de Vygotski (1991b) conforme discuto no próximo item deste capítulo. Para ele, as funções do desenvolvimento da criança aparecem inicialmente no nível social e depois no nível individual, ou seja, primeiro entre as pessoas e depois no interior do sujeito.

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como

propriedades internas de pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1991a, p. 46)

Contudo, para Vygotski (1991b), o processo de desenvolvimento das funções superiores da mente humana exige um período de tempo para se efetivar. Certamente não será possível que esse avanço ocorra com a realização de uma ou algumas oficinas. Contudo, na medida em que essa organização didática proporciona instruções explícitas e vivências possibilitando as trocas sociais e as práticas individuais, podem constituir-se em situações ricas para favorecer o desenvolvimento das capacidades mentais mais elevadas. Entendo também que as oficinas de leitura não são a única maneira de se ensinar leitura, mas concordo com Serafini (2004) ao mencionar que elas podem dar um suporte essencial para que o professor desenvolva as atividades de compreensão da leitura.

A seguir, retomo a função da linguagem e, conseqüentemente, da leitura para a formação humana de acordo com Vygotsky e colaboradores, relacionando princípios da teoria histórico-cultural ao ensino de estratégias de leitura.

1.9 Refletindo sobre a formação do sujeito e o ensino de estratégias de leitura

O processo de constituição do sujeito que nos apresenta a teoria histórico-cultural, tendo Vygotsky como principal representante, possui pontos comuns com a concepção dialógica de linguagem e de texto. Neste quadro a leitura é entendida como um objeto cultural fundamental para a formação humana. Sua aprendizagem, segundo Vigotsky (1991a) possibilita o acesso a conteúdos simbólicos fundamentais para a constituição do ser humano – auxiliando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores: consciência, atenção, memória e pensamento abstrato – e para a qualidade de suas interações com o outro.

O sujeito constitui-se a partir da apropriação e objetivação de elementos sociais. Se a consciência humana é composta principalmente na relação entre signos, símbolos e significados da cultura, o acesso à escrita – que é um dos

produtos dessa cultura - e a leitura da literatura, é indispensável para acessar também o que tem sido produzido historicamente pelo homem. Assim um ensino que incorpore a leitura e a escrita, propondo situações de interação com formas elaboradas de uso da linguagem, estará contribuindo para a formação humana.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, <os órgãos da sua individualidade>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. [...] Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. (LEONTIEV, 1978, p. 272-273)

Tendo em vista a complexa e importante tarefa da educação, concebo o espaço da sala de aula como ambiente potencial para a promoção de interações sociais significativas com a linguagem escrita. Os procedimentos e dados apresentados neste e no(s) próximo(s) capítulo(s) objetivam demonstrar como tais interações podem auxiliar na formação do leitor, organizando-se situações de uso da linguagem por meio de práticas de leitura individual e colaborativa²³, nas quais se utilizem estratégias que auxiliem o diálogo entre texto e leitor.

De acordo com Vigotsky, a relação que o homem estabelece com o mundo nunca é direta, é sempre mediada por sistemas simbólicos, nos quais os signos seriam os instrumentos de interação.

A linguagem é um sistema simbólico fundamental no estabelecimento de significados compartilhados. A língua, por sua vez, é constituída por signos elaborados por meio de convenções. “A convencionalidade da língua significa que essa linguagem é social” (SMITH, 2003, p. 65) e, portanto, a leitura é uma atividade social aprendida em um contexto social.

²³ O termo “colaborativa” é utilizado por Harvey e Goudvis (2007) com o mesmo sentido do termo “compartilhada”, utilizado por Solé (1998). Eles referem-se ao processo de compartilhar, de socializar com o outro, de como procede a leitura e constrói os sentidos para o texto.

A linguagem é compreendida também como

aspecto diferenciador entre o homem e o animal [...] O homem ascende à sua humanidade, transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros. As funções mentais elementares transformam-se qualitativamente em funções mentais superiores pela utilização da linguagem adquirida no contato social. (FREITAS, 1997, p. 318)

Sendo assim, o contato significativo com a linguagem escrita por meio da leitura de textos literários pode constituir-se como fator de desenvolvimento da mente humana.

Luria (2010, p. 26) afirma que

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. [...] A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.

É confirmada a função da linguagem como instrumento de formação humana, o que indica que as interações significativas com a linguagem apresentam grande potencial de contribuir com o desenvolvimento cultural, social e intelectual.

Tanto a linguagem oral quanto a escrita, como sistema simbólico e construção social, são importantes para promover o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, bem como para ampliar as possibilidades das interações sociais.

Arena (2012) destaca que “a formação da consciência e da sua evolução dependem da sofisticação dos instrumentos culturais humanos, entre os quais encontramos os atos como a escrita: atos de ler e escrever, que não podem ser negados em sua inteireza e essência para as crianças que aprendem a língua”

(informação verbal)²⁴. Acrescenta ainda que os enunciados escritos em atos da vida humana criam desafios para a mente, exigindo sua própria superação. Desta forma, a não aprendizagem da escrita ou da leitura em sua essência pode representar o não acesso a elementos abstratos da cultura que podem impedir o desenvolvimento de certos aspectos da mente.

Embora Vygotsky (1993) afirme que, até certo ponto, linguagem e pensamento sigam caminhos distintos, quando eles se cruzam, há um salto qualitativo em ambos. Contudo, conforme estudos realizados por ele e seus colaboradores, a linguagem conduz o pensamento e modifica as formas de pensar.

Fica claro o papel que a linguagem opera no desenvolvimento, como instrumento que medeia as relações entre o sujeito e seu meio. Ela se concretiza essencialmente pela oralidade e escrita. Neste sentido, dominar a oralidade e a escrita torna-se essencial para que o sujeito possa desenvolver aspectos mentais complexos e abstratos, que constituem a própria base para o desenvolvimento do sujeito no que se refere às funções psicológicas tipicamente humanas, as quais lhe permitem interagir socialmente.

Entendo que as estratégias de leitura são também instrumentos para que os sujeitos possam interagir com a linguagem escrita e que, portanto, contribuem para desenvolver as funções psicológicas superiores. A leitura, uma das formas de uso da linguagem, envolve as funções psicológicas superiores mencionadas por Luria (2010), tais como a memória e a atenção voluntária. O ensino de estratégias metacognitivas de leitura, na perspectiva da instrução da compreensão, de acordo com Harvey e Goudvis (2007), pressupõe experiências de interação com o outro visando a que o leitor em formação possa transformar em recursos seus, as maneiras de ação com os textos escritos, vivenciadas com o(s) outro(s).

Ao proporcionar situações significativas de leitura aos alunos, por meio dessas estratégias, como possibilidade de dialogar com os textos, é possível ampliar as vivências de leitura e de interação social, alargar seus conhecimentos sobre a língua escrita, texto, determinado(s) gênero(s) e conteúdo(s), como também aumentar sua capacidade de operar mentalmente por meio deles.

²⁴ Informação verbal fornecida por Dagoberto Buim Arena no “VII Congresso de Alfabetização, V Congresso de Educação Infantil, V Congresso de Educação de Jovens e Adultos”, UFU-Uberlândia, em novembro de 2012.

Sendo as estratégias de leitura objeto desta investigação, ressalto, contudo, que o objetivo das práticas que envolvam metodologias de ensino de estratégias de leitura não deve ser a aprendizagem de estratégias, definindo-as ou conceituando-as. As estratégias não constituem o fim, mas um meio a ser utilizado para proporcionar um contato de qualidade com os textos. Proponho, à luz dos autores trazidos para a discussão neste texto, que o professor, através delas, possa mostrar um caminho possível para os alunos construírem suas interpretações sobre o texto literário, em situações interativas de leitura, tendo o auxílio e orientação desse adulto e a colaboração do grupo.

Reconheço que a vivência de utilização de estratégias de leitura em sala de aula não dá conta de todo o processo de formação do leitor por dois motivos: 1- A formação é um processo que se estende por toda a vida. 2- O trabalho com ensino de estratégias de leitura é apenas uma das maneiras de se aproximar dos textos e muitas outras podem ser exploradas pela escola. Entretanto, ainda que não seja condição única para a formação do leitor, pode trazer grandes contribuições para esse processo. Na escola, lugar por excelência de sistematização das aprendizagens e de inserção no mundo letrado, sendo base para formação do leitor, essas práticas, se trabalhadas constantemente, podem tornar-se uma realidade a contribuir para a ampliação do universo interpretativo das crianças e, assim, ampliar a capacidade de realizar efetivamente a leitura, entendendo que ela se constitui pelo diálogo com o texto verbal escrito.

Para dar continuidade à discussão acerca da linguagem, do texto e da leitura como processos dialógicos de interação humana, no próximo capítulo apresento e discuto o percurso de formação do escritor Hans Christian Andersen, a relação entre sua vida, leituras realizadas, sua obra e sua constituição como homem e escritor. Ainda nesse capítulo, retomo a relevância dos conhecimentos prévios para a realização da leitura e apresento alguns dados sobre o trabalho com os textos desse autor, durante a pesquisa realizada.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO DO DESTINO: HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Neste capítulo, ao apresentar o escritor, procuro tecer um diálogo entrelaçando sua vida, suas leituras e sua obra. Embora esta tenha se constituído por contos, poemas, cartas, diários de viagem, autobiografias, entre outros, refiro-me apenas a alguns contos²⁵ e à última autobiografia escrita por ele, *The Fairy Tale of My Life* (1954)²⁶, discussões fundamentadas por autores e biógrafos reconhecidos pela qualidade nos estudos sobre Andersen. Ao apresentar um processo dialógico que permeou a formação do homem e do escritor procuro relacioná-lo com algumas ideias das teorias de Vygotsky e de Bakhtin. Destaco, ainda – a partir de sua vida, obra e do trabalho que desenvolvi em sala de aula durante a pesquisa –, o conhecimento prévio e o diálogo entre diferentes conhecimentos e contextos de leitura e de escrita como fundamental para compreender o novo. Ao fazer isso, apresento como procurei aproximar leitor e autor ampliando o repertório de conhecimentos dos alunos participantes da pesquisa e elenco alguns resultados desse processo.

Na busca por conhecer mais este autor e reunir elementos para enriquecer a leitura de seus textos a ser efetivada por mim e pelos alunos participantes desta pesquisa, no período aproximado de um mês em que estive na Dinamarca, realizei: estudo bibliográfico e documental, com múltiplas fontes de dados, como 5 museus de diferentes cidades da Dinamarca, o acervo do *Hans Christian Andersen Institut*, visitas a casas de nobres ou fazendeiros (APÊNDICE E, p. 289), lugares onde Andersen costumava passar algumas temporadas como convidado, sempre

²⁵ São mencionados 27 dos 166 escritos por ele.

²⁶ Esta autobiografia foi publicada na Dinamarca em 1855 e o material ao qual me refiro aqui é uma tradução feita para o inglês por W. Glyn Jones, em 1954.

contando histórias, fazendo seus *paper cuttings*²⁷ e escrevendo contos, relatos ou cartas.

2.1 A constituição do escritor

Ao ler a autobiografia de Andersen *The Fairy Tale of My Life*, confirma-se o que Wullschlager (2001) apontara: ele atribui seu sucesso, quando adulto, a tudo que vivera desde sua infância. Para Andersen, o caminho duro e difícil trilhado por ele presenteou-o com experiências únicas, um conhecimento plural do mundo, preparando-o para se tornar um verdadeiro poeta, como gostava de ser chamado.

Ele introduz sua autobiografia afirmando:

Minha vida é um bonito conto de fadas, cheia de acontecimentos maravilhosos e felizes. Mesmo se, quando eu era um menino e vivia num mundo pobre e desamparado, uma boa fada me encontrasse e dissesse “Escolha seu próprio caminho na vida e o objetivo que queres alcançar, e depois, de acordo com o desenvolvimento da tua mente, e como a razão requer, vou orientá-lo e defendê-lo”, meu destino não poderia ter sido dirigido de modo mais sábio e feliz. A história de minha vida vai dizer ao mundo o que ela diz a mim: - Há um Deus amoroso, que dirige todas as coisas para o melhor. (ANDERSEN, 1954²⁸, p. 13, Tradução da autora)

Para este escritor sua história não poderia tomar um percurso melhor do que teve, sendo tudo conduzido por Deus exatamente da maneira como deveria ser, e cada acontecimento contribuiu à sua maneira. Assim, não é possível falar de Andersen ou de sua obra sem falar também de sua história.

²⁷ Esse termo significa “papeis recortados”. Andersen utilizava diferentes técnicas em recortes de papel para produzir verdadeiras obras de arte, conforme exemplificado no item 2 – museus – do apêndice E (p. 289).

²⁸ Vale lembrar que esta obra foi publicada em 1855 e o ano de 1954 é o ano de referência de acordo com a data de sua tradução para o inglês, conforme o exemplar consultado nesta pesquisa.

Nasceu em Odense, no dia 02 de abril de 1805, em uma família muito pobre. Seu pai, Hans Andersen, era sapateiro e sua mãe, Anne Marie Andersdatter, lavadeira. Entre 3 e 14 anos morou em uma pequena casa, com pouquíssimo espaço, onde três famílias viviam, praticamente cada uma em um cômodo e Andersen (1954) afirma que a maior parte da casa era ocupada pela oficina do pai.

Além dos textos escritos com os quais teve contato principalmente por meio de seu pai, sua infância foi marcada pelas superstições de sua mãe, pelas histórias do folclore popular que ouvia dos internos no hospício onde seu avô vivia e sua avó trabalhava, mas também pelo teatro de Odense. A cidade de Odense, na época em que Andersen nasceu, era a maior cidade depois da capital Copenhague, com uma população de 5.000 habitantes. Segundo Menin (1999), a despeito de extremas diferenças sociais que resultavam na metade da população vivendo em pobreza, a cidade possuía um ambiente cultural muito rico em decorrência da grande presença de artistas e das exposições constantes ocorridas no teatro. Andersen (1954) relata como ficou maravilhado quando foi com seus pais, certa vez, assistir a uma peça de Holberg e quão significativa foi essa experiência para ele. Isto lhe tocou a ponto de levá-lo a fazer amizade com o homem responsável pelos folhetos de propaganda e se oferecer para ajudá-lo e, assim, poder levar um desses folhetos para casa e ficar se imaginando atuando como personagem da peça. Ele afirma que, mesmo sem saber disso na época, este fora seu primeiro trabalho literário. Paralelamente ao teatro de Odense, havia um teatro em miniatura, de madeira, que seu pai construía para ele e com o qual se divertia muito e deixava sua imaginação “voar”.

Nos primeiros anos de sua vida recebeu instrução precária, sendo a única a que poderia ter acesso, afinal a família era pobre. Aos 14 anos foi para Copenhague, sozinho e sem dinheiro, almejando tornar-se bailarino ou cantor de ópera. Contudo, era muito alto para ser bailarino e não possuía voz para ser cantor. Ainda assim, segundo Menin (1999), a data de sua chegada à capital da Dinamarca, 6 de setembro de 1819, foi considerada por ele mais importante que a de seu próprio nascimento. Não podendo realizar os sonhos acalentados ao ir para Copenhague, fez algumas amizades e empenhou-se em escrever para o teatro, mas seus escritos foram muito criticados pelo fato de não dominar a norma culta da gramática dinamarquesa. Dois de seus amigos, o almirante Peter Frederik Wulff e o físico Hans Christian Oersted, presenciando os esforços do jovem, intercederam junto a Jonas

Collin, membro da comissão do teatro e conselheiro do rei, o qual passou a custear os estudos e aconselhar as decisões do jovem Andersen, tornando-se um de seus amigos mais próximos, a quem ele admirou e respeitou como um pai, por toda a vida.

Sob a proteção de Jonas Collin, Andersen entrou na escola de gramática em Slagelse, em 1822. Era 5 anos mais velho que os outros garotos e sabia menos que eles. Então, como imaginava, tornou-se objeto de zombaria para os demais. Somado a isto, o professor e reitor da escola, Simon Meisling, que criticava muito as produções de Andersen, proibiu-o de usar sua criatividade de menino, incluindo aí não poder gastar tempo com poesias e outros textos de literatura. Andersen tinha que se contentar em escrever literatura livremente apenas nos feriados e fins de semana, mas nada disso era para a escola, e seu professor não podia saber.

Nesse período de sua vida, longe da família, enfrentando dificuldades nos estudos, sob a pressão das críticas severas de Meisling e da necessidade de apresentar bons resultados por estar recebendo auxílio de Jonas Collin, além do fato de ser como uma aberração, estudando entre garotos agora 6 anos mais novos do que ele – pois reprovava o terceiro ano – e ainda apresentando dificuldades nos estudos, ficava muitas vezes deprimido e sentia-se infeliz. Nas cartas que escrevia, demonstrava profunda tristeza e desalento pela vida que estava levando. Contudo, mesmo diante de tais dificuldades, não desistiu de seus sonhos. Nesse período, sempre que podia, recorria ao escritor Bernard Severin Ingemann – morava à beira de um lago em Sørø, uma pequena cidade perto de Slagelse – para mostrar o que escrevera ou conversarem sobre literatura.

Quando o professor Meisling foi nomeado diretor de uma escola em outra cidade, convidou o jovem Andersen para morar com ele e sua família, prometendo oferecer auxílio extra em seus estudos. Assim, de acordo com a orientação de Collin, em 1826, juntamente com a família de Meisling, mudou-se para Elsinore, uma cidade mais próxima de Copenhagen. Ir morar na casa de Meisling tornou-se um terror para ele. Andersen (1954) mencionou ser tudo muito sujo: as pessoas, a casa e a comida. O professor explorava Andersen como babá de seus filhos e constantemente o repreendia por qualquer razão. Além disso, sua esposa tentava seduzir Andersen, fazendo-o passar por constrangimentos e desconfortos.

Acrescentava-se, a isso, o fato de ser criticado e humilhado, fazendo-o sentir-se muito mal. Andersen chamou seus anos em Elsinore de “os mais negros e infelizes de sua vida”. As experiências vivenciadas nesse período causaram tantas marcas em Andersen e criaram tão forte antipatia por Meisling a ponto de, mesmo depois de velho, mencionar alguns pesadelos que teve com este professor.

Embora o professor proibisse Andersen de gastar tempo com poesia, ele escreveu um poema e enviou a alguns amigos em Copenhague, pedindo para que o ajudassem a publicá-lo. O poema falava de uma criança à beira da morte e fora escrito do ponto de vista da criança. Naquela época, era muito comum as famílias terem perdido um ou vários filhos pequenos, fato que, certamente, ajudou as pessoas a se identificarem com ele. Seu texto foi traduzido e publicado na Alemanha – um dos países com altíssimo índice de mortalidade de crianças –, onde fez muito sucesso. Depois foi publicado também em dinamarquês, em Copenhague. Quando Meisling soube disso, tratou de deixar claro para o jovem Andersen que considerava o texto um lixo.

Como em grande parte de suas produções, esse primeiro texto, com o qual obteve sucesso, fora escrito a partir de fatos de sua vida e de seus próprios sentimentos. Quando Andersen escreveu sobre uma criança à beira da morte em seu poema, não tratava apenas da mortalidade infantil tão comum em seus dias, mas se reportava ao próprio estado de sua alma. Segundo Wullschlager (2001), ele sentia que Meisling estava tentando matar sua criatividade de menino, ao impor-lhe tantas proibições, impedindo-o de escrever livremente como queria, mas também mediante as críticas severas feitas aos seus escritos e a ele enquanto pessoa.

Em Elsinore, Andersen fez amizade com Werliin, um jovem professor que ficou chocado com o tratamento dado a ele por Meisling. Algum tempo depois, este professor conseguiu convencer Jonas Collin a permitir que Andersen deixasse a escola de gramática e fosse terminar seus estudos com um tutor particular em Copenhague.

Em 1828, foi aceito na Universidade de Copenhague, após realizar os exames. Em 1829, passou nos exames de Filologia e Filosofia, recebendo permissão para continuar seus estudos, mas não o fez, pois queria dedicar-se a escrever.

Sua primeira grande produção escrita foi o romance *O improvisador*, lançado em 1835, alcançando muito apreço na Dinamarca e Alemanha. Tendo sido imediatamente traduzido para várias línguas, consagrou Andersen como autor de importância europeia. Ainda nesse ano, escreveu seu primeiro conto destinado ao público infantil “Companheiro de Viagem”, e publicou sua primeira coletânea de contos: “O Isqueiro Mágico”, “O Pequeno Claus e o Grande Claus”, “A Princesa e a Ervilha” e “As Flores da Pequena Ida”. Alguns anos depois, lançou sua próxima coletânea de contos e, a partir daí, continuou escrevendo até completar seus 166²⁹ contos. Tornou-se cada vez mais conhecido ao redor do mundo e se transformou em um verdadeiro ídolo para a Dinamarca.

Hoje, em uma Dinamarca rica e próspera, muito diferente daquela do período em que Andersen viveu, onde existia uma pequena parcela rica da sociedade e uma grande maioria muito pobre, é bastante forte a presença do autor e de sua obra. Atualmente, elementos que compõem a cultura e a paisagem urbana fazem referência ao escritor e a suas histórias ou personagens (APÊNDICES E e F, p. 289 - 299), atraindo pessoas de todas as idades e de diferentes partes do mundo. Em Odense, no nome de ruas e bairros, nos monumentos criados a partir de seus *paper cuttings*, esculturas de seus personagens, ou dele mesmo, a silhueta do escritor revelada na luz de semáforos e até mesmo nas tampas dos bueiros contemplam sua arte. A programação cultural de verão nessa cidade gira especialmente em torno da produção de Andersen, a exemplo da Parada Hans Christian Andersen – um teatro ao ar livre no centro da cidade –, seguido de atividades culturais como oficinas no Fyrtojet – um espaço interativo ao lado do Hans Christian Andersen Museun –, sendo que ambas as atividades ocorrem três vezes por dia; ou do espetáculo apresentado diariamente em Den Fynske Landsby. Esses eventos envolvem principalmente performances artísticas a partir dos contos de Andersen. Também na cidade de Copenhague, é comum ver monumentos alusivos a Andersen ou sua obra, como a escultura da *Sereiazinha*, movimentado ponto turístico, ou as esculturas do próprio escritor, uma próxima à Biblioteca Real de Copenhague e do Tivoli (principal parque de diversões da Dinamarca), outra no jardim do Rosenborg

²⁹ Embora Menin (1999) aponte que Andersen escreveu 156 contos, a própria autora, em informação oral concedida no dia 18 de fevereiro de 2016, esclareceu que alguns biógrafos e pesquisadores sobre Andersen fazem uma contagem diferente, por exemplo, considerando os capítulos ou histórias de alguns contos como sendo contos distintos. Assim, é possível encontrar referenciais que apontam um total de 166 produzidos por este escritor.

Castle, antigo castelo da família real, transformado em museu (p. 291, no APÊNDICE E).

Por onde andar, na Dinamarca, é possível identificar coisas que podem estabelecer relação com o escritor, como retratam as imagens abaixo ao apresentarem, respectivamente, a Torre Redonda na cidade de Copenhague e uma árvore típica da Dinamarca, em Aarup, uma cidadezinha da ilha de Fyn, ambos mencionados no conto “O Isqueiro Mágico”.

Figura 5 – Torre Redonda e árvore típica da Dinamarca



Fonte: capturado pela autora.

Seja em museus, nas ruas, ou na natureza, mas também em construções muito antigas, em áreas rurais em diversas partes do país, casas ou castelos de nobres que viveram na mesma época de Andersen, muitos dos quais o receberam como convidado por algum período, segundo o costume da época, ele se fez e, ainda, se faz presente (APÊNDICES E e F, p. 289 - 299). “Na Zelândia e na Fionia foi hóspede em quintas senhoriais, aí tendo escrito alguns dos seus melhores contos.” (DUARTE, 1995, p. 82).

2.1.1 Vida e obra, homem e escritor

A vida de Andersen foi marcada por inúmeras viagens a países europeus. Para ele, “viajar era viver” (Menin, 1999, p. 90). Essa pesquisadora acrescenta que suas viagens eram realizadas obedecendo “a convites de editores, de governos, como também fugas de amores não resolvidos, a críticas a seus trabalhos e à constante insatisfação pela rejeição que sofria em seu país.”, em contraposição ao sucesso alcançado dentro e fora da Dinamarca. Suas viagens renderam vasto material incluindo livros, relatos de experiências, diários de viagem e desenhos, como também lhe proporcionaram ampliar suas leituras, conhecendo produções de autores de diferentes países da Europa. Tais leituras, conforme apresento adiante, também inspiraram a escrita de inúmeros textos.

Alguns de seus contos são chamados de autobiográficos, como é o caso de “O Patinho Feio”, no qual ele revela, por meio das aventuras do protagonista, sua própria trajetória de vida e como se sentiu em diferentes momentos, sem, contudo, desistir de sua busca, que o levou à recompensa ao final. Apesar de sua característica autobiográfica, de acordo com autores como Menin (1999), ao constituir-se como um conto clássico e eternizar-se na leitura de crianças e adultos em todo o mundo durante séculos, esta história não está mais presa a seu autor, mas ganhou vida própria.

Acontecimentos desde a infância à maturidade foram representados de forma artística na obra de Andersen como, por exemplo, no complexo conto “A Sombra”, que narra a história de um sábio que perde sua sombra e cuja primeira preocupação é que se as pessoas soubessem, iriam criticá-lo por pensarem que estaria imitando outro homem que também perdera sua sombra. Anos mais tarde, sua sombra retorna muito altiva e quando o sábio propõe tratarem-se mais intimamente por “tu”, visto conhecerem-se há tanto tempo e terem vivido muitas coisas juntos, a sombra se recusa. Na medida em que o sábio se torna mais fraco, a sombra se torna mais forte e termina por subjugar-lo até a morte. De acordo com Wullschlager (2001), nesse conto, Andersen se refere a dois acontecimentos de sua vida: 1- o fato de Edvard Collin, filho de Jonas Collin, não ter aceito que ambos se tratassem de forma mais íntima, utilizando para isso o “tu”, representando proximidade e mesmo a

aceitação como um membro da própria família. 2- faz referência, na escrita do texto, ainda que metaforicamente, a um possível problema a ser enfrentado, por possuir este conto alguns elementos de outro texto escrito pelo alemão Chamisso “Peter Schlemihl's strange story”, no qual um homem também perde sua sombra.

No conto “As Flores da Pequena Ida”, pude identificar que Andersen representa a si mesmo na figura do jovem estudante que recortava figuras e de quem o conselheiro não gostava. Neste, o conselheiro representa o professor Meisling, sempre criticando sua criatividade e produção. Ao falar das figuras que “o jovem” recortava, menciona alguns de seus próprios *paper cuttings*, entre eles o do homem na forca, que podemos encontrar no livro de um outro estudioso do autor dinamarquês, Mylius (2000, p. 28).

Outro exemplo é um conto com final muito triste chamado “O pinheirinho”. Segundo Cech (2004), retrata aspectos que pertenceriam a sua vida desde a infância, como o desejo de se tornar famoso, reconhecido e admirado por todos e, por outro lado, os altos e baixos de sua vida e carreira, que o levavam ora a estados de felicidade, esperança e satisfação, ora a estados de grande depressão. Bredsdorff (1993) também afirma que Andersen se reflete no personagem do próprio pinheiro: esse, assim como Andersen, por sua atitude muitas vezes pessimista, não conseguia desfrutar as coisas boas do momento.

Cech (2004) menciona que a última história escrita por Andersen foi “A Dor de Dente” – nela Andersen se refere a um espírito dos problemas de dente –, fazendo alusão, mais uma vez, à sua própria vida, sendo sarcástico consigo mesmo, visto que possuía sérios problemas dentários. Inclusive, os relatos sinalizam que na ocasião em que foi a Odense para ser homenageado, recebendo a chave da cidade, e quando foi aclamado por uma multidão, estava com intensa dor de dente.

Além dos exemplos aqui citados, muitos outros contos de Andersen foram escritos a partir de algo que lhe ocorreu, ou de um lugar que visitou e, permeando esses contos, estavam elementos pequenos ou grandes, pertencentes principalmente a seu país, mas também a algumas das muitas terras pelas quais ele viajou: uma singela flor, um animalzinho, uma plantação ou uma grande torre.

Tanto em sua autobiografia (ANDERSEN,1954) quanto em textos de outros autores que discutem sua vida e obra, como Bredsdorff (1993), Wullschlager (2001)

e Cech (2004), ficam evidentes algumas características: ele era considerado estranho na aparência física e mesmo nos gestos e jeito de ser, depressivo e emocionalmente sensível, tendo sofrido severas críticas. Além disso, em sua infância e juventude, foi vítima de piadas grosseiras e mesmo de maus tratos, como quando viveu na casa do professor Meisling. Tudo isso lhe deixou fortes marcas, que não foram totalmente superadas mesmo depois de alcançar o sucesso. Contudo, tanto o que sofreu no período anterior ao sucesso, quanto o que lhe afligiu após ter alcançado alto reconhecimento enquanto escritor foi transformado por ele em matéria-prima para seus textos e alimentaram sua criatividade. Conforme discuto a seguir, a leitura de textos de diferentes autores também inspirou sua obra.

2.2 A Influência de textos e leituras na vida e obra

Em *The fairy tale of my life* (1954), ao relatar sua história, Andersen vai dando pistas da influência da leitura em sua vida. Segundo ele, apesar da pobreza na qual viviam, entre os poucos pertences da família existia uma estante com livros e músicas. Seu pai lia histórias de La Fontaine, Holberg e das *Mil e uma noites* para ele e sua mãe, e esses teriam sido seus primeiros contatos com textos literários.

Segundo Wullschlager (2001), ler era um dos maiores prazeres para Andersen. Ele chegou a participar de um círculo informal de leitura, com alguns estudantes da academia que ele conhecera por meio de seu amigo Ingemann. Assim, ele pôde conhecer o cânone da Dinamarca e Alemanha, tendo lido Shakespeare e Walter Scott. Em certa ocasião, um desses estudantes ofereceu-se para emprestar a ele qualquer livro de sua biblioteca. Lá encontrou livros de escritores como

Byron, Schiller, Walter Scott, Shakespeare, Goethe, Heine, Oehlenschläger, mas não levou nada, porque tinha lido todos eles. Ele começou a definir-se no contexto do Romantismo. Lendo a "Biografia de Byron", ele anotou em seu diário em 1825. "Oh! Ele era igualzinho a mim, até em seu amor por fofocas, a minha alma é

ambiciosa como a dele, satisfeita apenas quando admirada por todos, até mesmo a pessoa mais insignificante que não o fizer pode a tornar infeliz”. (WULLSCHLAGER, 2001, p. 62, tradução da autora).

Este relato mostra o quanto Andersen foi ampliando seu universo de leituras. Estas lhe apresentaram autores, textos e estilos e assim foi se identificando com alguns desses textos, autores e/ou estilos literários.

No ano de 1825, aos 20 anos, em visita à casa dos Wulffs, ganhou uma coleção de Willian Shakespeare e “Como ele fez com muitos dramas, identificou-se com este tão estreitamente que irrompeu em lágrimas” (WULLSCHLAGER, 2001, p. 70, tradução da autora). Andersen (1954), ao efetuar a leitura do primeiro ato, disse que o texto era como o eco de seus próprios sentimentos e que, nesse momento, sentiu que seria um escritor.

A leitura de escritores como Shakespeare e Scott – autores bastante apreciados e significativos na vida de Andersen –, inspirou muitos de seus escritos. Bredsdorff (1993) afirma, por exemplo, que ao escrever o conto “O guardador de porcos”, apoderou-se de alguns elementos de Shakespeare, mas omitiu o final feliz.

Não seria mera coincidência Andersen ter se identificado tão intrinsecamente com os dramas de Shakespeare – autor da consagrada tragédia de Romeu e Julieta – e povoar muitos de seus contos com amores não correspondidos ou impossíveis de serem concretizados, como em “A Pequena Sereia”, no qual a protagonista, no final, se dissolve na espuma do mar sem jamais ter realizado seu desejo; em “O Soldadinho de Chumbo” em que o personagem é queimado na lareira, juntamente com sua amada bailarina; como também em “Os Namorados”, “O Jardim do Paraíso” e “A Dama das Geleiras”.

Identifica-se com os dramas de Shakespeare e também com o personagem Aladim, das *Mil e uma noites*, tendo sido, como ele, o garoto pobre chegando à nobreza. Esta foi uma das histórias lidas a Andersen. O protagonista desse texto apresenta características do herói que não é politicamente correto, mas sempre se dá bem. Elas são repetidas em diferentes contos de Andersen, reveladas em protagonistas como os de “O Isqueiro Mágico”, “Nicolau Grande e Nicolau Pequeno” ou “O Guardador de Porcos”. Aladim possui também o lado da esperteza encontrada em “João Trapalhão” e em “Os saltadores”. A “lâmpada mágica do Aladim” revela-se

posteriormente em produções literárias, em diferentes objetos, entre eles, a varinha mágica (em contos de diferentes autores), e se personaliza no isqueiro mágico do conto “O Isqueiro Mágico” de Andersen. Esse objeto, lâmpada mágica, é capaz de realizar os desejos daquele que lhe tem a posse. Embora esse relato pertencesse à cultura popular, Andersen o escreveu acrescentando elementos novos, como o isqueiro e seu poder mágico e, de acordo com Bredsdorff (1993), dando ao texto seu estilo próprio de escrita.

O conto “João Trapalhão”, além da esperteza do herói, estabelece clara conexão com outro clássico, “Cinderela”. Contudo, aqui a Cinderela é representada por uma figura masculina, que conquista pela esperteza e não pela beleza. Em vez de irmãs, temos os irmãos, e não há punição contra aqueles que o desprezaram. Os mesmos eventos desse conto são relatados novamente em uma das fábulas de “A Rainha da Neve”, do próprio Andersen. As características de Gerda, a protagonista de “A Rainha da Neve”, são replicadas em uma outra personagem de Andersen, protagonista de “Os Sete Corvos”, assim como muitos aspectos do personagem da Rainha da Neve podem ser encontrados em outro conto do mesmo autor, sob o título “A Dama das Geleiras”.

Em “A Colina dos Elfos”, Andersen introduz um personagem que se conecta claramente à Sherazade, personagem que protagoniza *Mil e Uma Noites*, capaz de conquistar pela habilidade de contar histórias. Da mesma maneira, neste conto, a sétima filha do Elfo conquista seu pretendente, o Duende-Ancião. Assim, faz-se presente, mais uma vez, em sua obra, textos conhecidos de quando ainda era menino, por meio das leituras feitas por seu pai.

Segundo Jens Andersen (2005), ele se inspirava também em escritores já consagrados na Dinamarca, como Adam Oehlenschläger, Jens Baggesen, e B. S. Ingemann, mas expandiu as ideias literárias deles - prática muito comum entre os artistas do Romantismo. Esse autor acrescenta que, quando ia como convidado para as casas senhoriais, onde havia ótimas bibliotecas, com certeza Andersen sabia tirar proveito dessas situações e usar depois, em seus escritos, todas as boas ideias com as quais tivera contato nos livros lidos nesses lugares.

Bredsdorff (1993) afirma ter o próprio Andersen admitido que o conto “O Menino Mau” foi inspirado em um poema de Anacreon, assim como escreveu “A

Roupa Nova do Imperador” inspirado em um texto que leu, numa versão em alemão, de “So ist der Lauf der Welt”, do espanhol Infante Don Juan Manuel. Porém, fez várias mudanças, como o fato de não se referir a um rei específico, fazendo com que a figura do imperador pudesse se referir a qualquer governante em qualquer parte do mundo; os tecelões mudam de três para dois; o tecido, inicialmente invisível para quem não fosse filho do suposto pai, passa a ser invisível ao que não está apto para o cargo que ocupa, ou a quem é estúpido. Em seu texto, Andersen trata de modo cômico a excessiva valorização da aparência, a ostentação e o destaque a tudo que é supérfluo, em detrimento daquilo que é essencial.

Os diálogos que Andersen estabelece com autores, textos e personagens dentro de sua própria obra ou buscando inspiração em personagens, objetos ou diferentes elementos de textos de outros escritores, já nos contam um pouco sobre sua produção e seu estilo. Contudo, procuro discutir de maneira mais direta as características de seus contos no próximo item deste capítulo.

2.3 A caracterização do gênero

Andersen, ao longo de sua vida, teve uma vasta produção, a qual resultou em:

Autobiografias (3), biografias (13), contos para crianças (156), romances (6), poemas em coletâneas (158), livros de viagem (5), peças de teatro (5 – não há muita precisão sobre esse número), correspondência de e para H. C. Andersen reunida em coletâneas (25), diários (15), cadernos de desenhos, também em coletâneas (14), edições em *fac-símile* (7), esboços à caneta e recortes de gravuras (6). Há ainda, reproduzidos em livros, inúmeros trabalhos de recortes – *papper* (sic) *cuttings*. (MENIN, 1999, p. 98-99, grifos do autor)

Apesar da tão variada produção deste autor e do fato de referir-me, aqui, à sua obra como um todo, para acrescentar mais uma evidência do gênio que ele foi,

deter-me-ei na discussão sobre os contos que escreveu. Embora algumas características, como o diálogo com outras leituras e vivências, já tenham sido mencionadas, procurarei destacar outras que auxiliam a compreender o estilo do autor.

Considerando que o recorte desta pesquisa aborda apenas os contos, convém retomar também esse conceito.

Terra (2014) diferencia conto popular de tradição oral, de forma simples, passado de geração em geração, do conto literário, que apresenta formas artísticas, criadas pelo autor, não podendo ser contempladas no reconto.

O conto é um texto em prosa, narrativo e, como tal, é uma história ficcional podendo ou não apresentar elementos fantásticos. Desenrola-se em um tempo e um espaço, com personagens e ações, relatados por um narrador.

Propp, uma das principais referências para a compreensão do conto, fez um estudo aprofundado da constituição do conto maravilhoso russo. Para ele, “as funções dos personagens representam as partes fundamentais do conto maravilhoso” (PROPP, 2006³⁰, p. 22).

O autor apresenta, ainda, um outro elemento morfológico importante ao qual nomeia de “situação inicial”. Este é o começo do conto, que apresenta os personagens e o contexto que introduz a narrativa. Seguem as funções dos personagens como: I- Partida de um dos personagens; II - A imposição de uma proibição ao herói; III- A transgressão da proibição. Ele elencou um total de 31 funções, que apresentariam sempre a mesma sequência, embora nem sempre existam todas as funções no mesmo conto.

O método que utilizou para analisar essas narrativas tem servido como base para o estudo de outras narrativas. Assim, a partir dos estudos de Propp, Bremond (1972), mantendo as funções dos personagens como a unidade de base da narração, reelabora o modelo apresentado por Propp, agrupando as funções e reduzindo-as. Apresenta o agrupamento de três funções que constituiriam a sequência elementar:

³⁰ Os estudos de Wladimir Iacovlevitch Propp foram realizados anteriormente a data da edição consultada nesta tese.

- a) Uma função que abra a possibilidade do processo sob forma de conduta a conservar ou de acontecimento a prever;
- b) Uma função que realize essa virtualidade sob forma de conduta ou de acontecimento em ação;
- c) Uma ação que feche o processo sob forma de resultado esperado. (BREMONT, 1972, p. 111)

Sendo assim, à situação inicial que, na maioria das vezes, reflete uma ordem, segue-se a ruptura dessa ordem, mediante a apresentação de um problema, um obstáculo. É essa ruptura que gera as ações seguintes, que culminarão na restituição da ordem, constituindo o desfecho.

Jolibert (1994) refere-se a elementos transformadores e impulsionadores da ação na narrativa, que seriam intermediários entre situação inicial, seu desenvolvimento e o desfecho, formando um esquema quinário:

1. Situação inicial – equilibrada.
2. Agente desequilibrador ou evento perturbador, que irá configurar um obstáculo.
3. Ações dos personagens, em decorrência da situação desequilibrada.
4. Agente reequilibrador ou ação finalizadora.
5. Situação final, reequilibrada.

Entendo que o conto, de acordo com sua natureza e origem, refere-se, em essência, a contar histórias (MENIN, 1999). Segundo Menin (1999), Gotlib (2011) e Terra (2014), o conto se diferencia das outras narrativas por ser mais breve.

Tendo em vista que os estudos de Propp (1972) tratam apenas do conto maravilhoso e não do conto em geral, é possível pensar que talvez seus estudos não sejam adequados para o estudo dos contos de H. C. Andersen, pois estes não eram todos contos maravilhosos. Contudo, o próprio escritor, ao diferenciar os tipos de conto, considera a presença ou não de alguns elementos e não sua estrutura, que se manteria. Segundo Menin (1999), ele nomeava de *Eventyr* (contos de fadas)

aqueles que apresentavam elementos sobrenaturais e de *Historier* (histórias) os contos que não os possuíam.

Mesmo apresentando um esquema quinário em seu contos Andersen também altera essa ordem, iniciando pelo elemento perturbador, como em “A Rainha da Neve”, e a resolução em grande parte dos contos não se constitui no restabelecimento da situação equilibrada da mesma maneira como o era inicialmente, ou em um desfecho de final feliz, ainda que se possa considerar que há uma reequilibração de uma outra ordem.

Por meio da leitura de seus contos, ou do contato com estudos sobre sua obra, como o realizado por Jurazeky (2014), fica claro como, ao escrever seu primeiro conto, Andersen rompe com a composição formalista, segundo a qual esses textos se iniciam com o tradicional “Era uma vez” e terminam com “e viveram felizes para sempre”. Apesar disso, ao longo de sua carreira, alterna em usar ou não essa composição.

De acordo com Duarte (1995), a obra de Andersen pode ser dividida em três fases: os primeiros 10 anos, marcados pela produção de peças teatrais, contos e poemas, mas ainda sem um estilo bem definido, sendo que seus primeiros contos receberam influência do Período do Romantismo, adotando um tom popular e sentimental; a segunda, marcada pelo conto trágico, com desfecho infeliz; e a terceira, em que Andersen mesclou sua vida e obra usando de sátira e ironia.

Bredsdorff (1993) afirma que a escrita de Andersen era simples, franca e desprovida das convenções literárias da época. Ele não se limitava às regras e padrões literários pré-definidos, usava linguagem coloquial, e isso motivou fortes críticas à sua obra, apesar do sucesso alcançado entre leitores de um número cada vez maior de países ao redor do mundo. Søren Kierkegaard³¹ foi um dos mais severos críticos e não aceitava o fato de Andersen não se sujeitar às normas gramaticais da língua dinamarquesa da época em que viveu.

³¹ Este foi um filósofo dinamarquês contemporâneo de H. C. Andersen mas que, diferentemente deste, nasceu em uma família rica e recebeu desde cedo uma boa instrução escolar, vindo a defender seu doutorado em 1841. A formação inicial de Kierkegaard foi em teologia, mas atuou na literatura, teatro, política e filosofia. É reconhecido até hoje como um grande filósofo da Dinamarca e sua obra atingiu relevância internacional após a Primeira Guerra Mundial. O primeiro livro que publicou foi em 1838, uma análise crítica de uma produção de Andersen: *Apenas Violinista* e desde então trouxe grandes incômodos para este escritor.

Embora sua escrita possa ser considerada simples do ponto de vista dos padrões gramaticais, do estilo e das exigências do período literário, não o é do ponto de vista da esteticidade, do conteúdo apresentado e das reflexões que pode provocar.

Andersen escreveu seus contos considerando as próprias experiências vividas, os conhecimentos adquiridos e leituras realizadas. Foi também por meio desses aspectos que ele se constituiu como homem e como escritor. Assim, a dureza enfrentada por ser uma criança pobre e desajeitada, o fato de ter recebido precária educação em seus primeiros anos de escola, precisando lutar duramente ao enfrentar inúmeras dificuldades, fizeram-no dar voz, por meio desses textos, àqueles invisíveis ou excluídos socialmente: aos animais, às crianças, aos pobres e mesmo a seres inanimados ele dá vida e voz, demonstrando o “poder” de um artista que não pôde ser calado, mesmo diante de críticas e proibições quanto à sua criatividade quando era jovem, ou mesmo as sofridas ao longo de sua vida e carreira.

Seus contos são marcados por fortes críticas à sociedade de sua época, algumas das quais poderiam tranquilamente ser dirigidas à sociedade atual. Alternase entre exaltar e questionar aspectos da nobreza, assumindo, geralmente, um tom de sátira. Cech (2004) destaca isso como uma contradição, refletindo a própria contradição de sua vida, como garoto saindo de uma vida miserável para ascender à nobreza e viver no meio dela, mas também criticando-a, ao colocar em cheque a soberania dos ricos sobre os pobres, representantes dele mesmo, quando garoto.

O frio, o gelo e a neve são elementos muito presentes em seus contos, em decorrência do próprio clima de seu país e do significado devastador que o frio congelante e a neve de países como a Dinamarca podem representar, principalmente para os menos favorecidos ou para aqueles que, por algum motivo, ficam expostos a eles de modo desprevenido. De fato, assim o era no período em que Andersen viveu, embora atualmente, em decorrência da condição de desenvolvimento e estabilidade financeira atingida pelo país, o frio já não seja uma ameaça para a população. A sociedade, os objetos, a natureza, os espaços específicos do território dinamarquês também estão presentes em seus escritos.

A experiência do mundo na sua ascensão social não evita que fale de gente humilde e descreva ambientes pobres, o que não era usual na literatura dinamarquesa. [...] E para os seus contos trouxe uma multidão de personagens que a sua volta se encontravam e o país onde viveu, a Fíónia, a Zelândia, reproduzindo, em lugar da paisagem vazia do conto tradicional, uma paisagem verdadeira com sol, natureza e clima, com a flora dinamarquesa que tão bem conheceu.” (DUARTE, 1995, p. 18 e 62)

Seus contos provocam, ainda, reflexões sobre os aspectos mais diversos da vida humana: valores, identidade, a dualidade aparência versus essência, o bem versus o mal, a frieza da morte versus o calor do amor que é a própria vida, e, assim, segundo Duarte (1995), contrapõe o calor do coração à frieza da razão. “Andersen nos oferece em suas histórias perigo, tristeza e a sombra da morte, mas também dignidade e sabedoria” (ANDERSON, 2004, p. 37).

Embora inicialmente tenha direcionado os contos para o público infantil, isso foi sendo alterado com o tempo. Sem deixar de lado esse público, foi ampliando-o para pessoas de todas as idades.

Quando Andersen publicou sua primeira coleção de contos, em 1835, deu-lhe o nome de *Eventyr for børn*. Contudo, à coleção lançada em 1844, deu o nome de *Eventyr* e, posteriormente, alterou para simplesmente *Historier*. Assim, ele passa a se interessar em atingir leitores de qualquer idade. Alguns textos como “Os Namorados” e “A Sombra” são vistos por Cech (2004) como destinados a um público mais adulto, pela presença dos símbolos, reflexões que suscitam e complexidade que possuem. A maneira como escrevia traz algumas pistas, confirmando não haver um único público-alvo para seus contos. Para Bredsdorff (1993), embora muitos dos escritos sejam complexos e difíceis de compreender, Andersen procurava torná-los acessíveis também para as crianças, como quando explica em “Pequeno Claus e Grande Claus” porque a esposa teve que esconder o sacristão quando o marido chegou. O próprio Andersen afirmou “repetidamente que os escrevia para toda gente e se eram lidos para crianças, os adultos também deveriam ouvi-los.” (DUARTE, 1995, p. 16)

Diante do exposto, pode-se considerar que Andersen teve diferentes fases como escritor. Seus primeiros contos receberam influência do Período do Romantismo e adotam um tom popular e sentimental. Entretanto, segundo Duarte

(1995), a partir de 1849 se libertou dos conceitos românticos e passou a escrever mais livremente, não se prendendo a padrões externos.

Partindo da inspiração do conto popular e da narrativa tradicional, cujos modelos humorísticos mantêm, evolui para plena liberdade e independência, numa visão mística, com requisitos mágicos, tornando as figuras mais e mais fantásticas e animando os elementos naturais. Partindo da aceitação com humildade da sugestão rica do conto popular, do conto burlesco, das fábulas, parábolas e lendas, criou a originalidade do seu conto. (DUARTE, 1995, p. 62)

Bredsdorff (1993) e Cech (2004) ressaltam que os textos de Andersen eram geniais e que ele não foi apenas um coletor de contos populares, mas um criativo escritor. Cech (2004) afirma que muitos de seus contos tinham como fonte histórias de tradição oral, mas elaboradas de acordo com seu estilo característico, fazendo modificações no próprio enredo, retirando ou incorporando algum componente novo. O título traduzido para o português como “O que o velho fizer está bem feito”³², por exemplo, corresponde a uma das histórias que Andersen ouvira quando criança e, posteriormente, adquiriu forma literária ao ser escrita por ele. Confirma-se assim que grande parte de seus contos, embora inspirada em suas leituras, em experiências vividas ou relatos orais, é composta de histórias de criação.

2.4 A escolha do autor e algumas implicações

Andersen é um dos escritores traduzidos para uma grande quantidade de línguas³³ ao redor do mundo, perdendo apenas para a Bíblia e para Shakespeare (CECH, 2004). Segundo Cech, seus personagens e alguns elementos de suas histórias, por terem se tornado conhecidos de geração em geração, já foram

³² Tradução de Guttorm Hanssen, 1987.

³³ Foram traduzidos para 157 línguas - de acordo com informação do Hans Christian Andersen Museum.

incorporados como parte do vocabulário universal da literatura. Sendo assim, ao ler seus textos, os alunos poderão ter acesso a conteúdos literários que passaram a fazer parte também da cultura mundial.

Certo é que os contos de Andersen consagraram-se como clássicos da literatura. A riqueza de elementos estéticos e o estilo do autor o coroaram como um dos grandes gênios da literatura mundial.

Ao discutir a definição de clássico, Calvino (1994) menciona como características desse tipo de texto o poder de relacionar passado e presente, tornando-se atual mesmo tendo sido escrito há muito tempo. A atualidade da obra de Andersen revela-se na continuidade de seu sucesso ainda nos dias atuais. Mais de 100 anos após a morte do autor, seus contos continuam atraindo leitores por todo o mundo. Calvino também destaca a capacidade de suscitar diferentes leituras do mesmo texto, em momentos distintos da vida do leitor, por possuírem a capacidade de despertar sentidos “novos, inesperados e inéditos” (CALVINO, 1994, p. 12) mesmo diante de textos já conhecidos.

Nesse sentido, Kirchof (2014)³⁴ relata uma experiência de leitura com o conto “O Patinho Feio”, com alunos de um curso de graduação. Segundo ele, após discutirem o texto em três dias de aula, o professor teve que encerrar as discussões a contragosto dos alunos que sempre encontravam “algo mais” sobre o que conversar, um novo elemento para refletir. Confirma-se, dessa maneira, o poder de textos clássicos como os de Andersen, que envolvem o leitor, suscitarem diferentes leituras e permanecerem atuais.

Os temas abordados não são efêmeros. Eles perduram e se revelam atuais para seus leitores, séculos depois de terem sido escritos. Contudo, isso não significa que a compreensão elaborada para esses escritos explore a profundidade de seus textos. Tomando como exemplo apenas a presença constante da crítica social em seus contos, já é possível notar como tais textos vão muito além de contar histórias, e conhecer o contexto social do escritor pode se tornar um desafio instigante para elaborar uma compreensão mais ampla e profunda desses contos.

A riqueza estética e a qualidade deles, as diferentes temáticas e conteúdos abordados, fazem da produção desse autor um vasto campo a ser explorado no

³⁴ Informação oral proferida em banca de qualificação em 30 de outubro de 2014.

ensino da leitura. Sendo assim, identifiquei, nesses textos, características que poderiam contribuir para o ensino das estratégias de leitura trabalhadas com os alunos, para gerar os dados a serem analisados. O conhecimento deles me permite afirmar que, lendo-os, é possível criar imagens mentais, fazer conexões com diversos conhecimentos e contextos da sociedade atual, identificar aspectos relevantes, prever, questionar, buscar respostas ou inferir.

Ao optar por trabalhar com os contos de Andersen, parti do pressuposto que, em decorrência das características de sua obra e por ter atraído leitores ao redor do mundo, também poderiam favorecer o engajamento dos alunos participantes desta pesquisa com a leitura.

Considerando a metodologia de ensino de estratégias de leitura adotada nesta pesquisa e os princípios teóricos que a fundamentam, é possível perceber que o movimento da vida e da obra de Andersen revela muito do que esta pressupõe. A questão do conhecimento prévio como elemento essencial para a leitura (Harvey e Goudvis, 2007), elaborada a partir daquilo que se leu e se viveu anteriormente, faz-se muito presente. Tudo que ele leu e viveu constituiu a bagagem para suas produções. E, conforme já explicitado, muitos contos, componentes ou recursos utilizados, dialogam com outros textos do próprio Andersen ou de outros autores. As leituras de Andersen ganhavam significado a partir das experiências vividas pelo autor ou retomando o que lera de outros escritores. Isso demonstra que o processo de leitura, bem como o de produção de textos, como destaca Brait (1997), se constrói num movimento de interação com outros textos e com os diferentes contextos de leitura e de produção desses.

Ao realizar o percurso descrito neste capítulo, acompanhando a trajetória de formação do homem e do escritor Hans Christian Andersen, confirmo as ideias apresentadas por Vygotsky, quando aponta que aquilo que o sujeito internaliza tornando-o individual, antes foi social, pois o sujeito constitui-se nas interações sociais. Contudo, não internaliza como uma cópia do externo, mas como uma reelaboração pessoal. O próprio processo histórico e social de constituição do escritor demonstra as concepções de língua, texto e leitura adotadas nesta pesquisa.

Os contos escritos por Andersen e sua biografia apontam para a dinamicidade do texto e do processo de leitura. Apresentam um escritor em uma interação dialógica com os textos que lê e, da mesma forma, os textos que escreve dialogam não apenas com os textos lidos anteriormente, como também com seu contexto histórico e cultural. Remete, ainda, de acordo com Vygotsky e colaboradores, ao processo de formação do ser humano, incluindo a interação com os diferentes objetos sociais e culturais, apropriando-se destes e transformando-os em algo seu (objetivação).

Para Vygotsky, “o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio. O sujeito se constitui na relação” (FREITAS, 1997, p. 316), ou seja, na interação com outros sujeitos, num determinado contexto histórico e cultural. O desenvolvimento do homem está ligado ao da cultura. O processo de apropriação dessa cultura produzida historicamente é também o processo de formação das faculdades humanas.

De acordo com Vygotsky, a maneira como cada um objetiva o que circula no meio social é o que vai diferenciar-nos um do outro. Assim, é possível afirmar que a maneira como Andersen se apropriou e objetivou (tornou seu) tudo que viu, viveu, leu e estudou, fez dele o escritor que ele veio a se tornar.

Embora a qualidade dos escritos de Andersen seja inquestionável, ao optar por trabalhar com um autor estrangeiro, os textos com os quais elaborei as intervenções em sala de aula não foram os originais do autor, visto que passaram por processo de tradução. Nem sempre ela é bem feita e isso pode ser um problema também, quando estamos ensinando leitura.

Relativamente ao problema das traduções, segundo Wulfschlagel (2001), já na época em que Andersen viveu, isto era uma realidade. Menciona, ainda, traduções muito pobres de seus escritos feitas na América e Inglaterra, que não revelavam a grandeza de suas ideias e a complexidade de seus textos. Isto, segundo ele, desagradou o próprio autor.

Além do empobrecimento, desvirtuando o texto original do autor, temos os aspectos contextuais, que nem sempre fazem sentido ao serem traduzidos para uma língua diferente. Nesses casos, é preciso buscar equivalência em outra língua, mas nem sempre isso é possível. Se tomar o conto “O Isqueiro Mágico” como exemplo,

na versão em dinamarquês, o terceiro cachorro é caracterizado como tendo os olhos do tamanho da torre redonda. Esta torre relaciona-se com o sentido de nação do povo dinamarquês, tendo um significado histórico e cultural³⁵, que não tem para nenhum outro país do mundo, além de, muito provavelmente, nem a conhecerem. Então, cada vez que este conto foi traduzido para uma outra língua, foi preciso adequar o termo para viabilizar a possibilidade de o leitor construir um sentido para o texto. Ao optar-se, por exemplo, na versão em português, para a representação dos olhos dos três cachorros pela sequência pires de café, de chá e um prato de refeição, dá-se a ideia de um crescendo, mas de modo algum se assemelha ao sentido *inicial* intencionado pelo autor.

Contudo, apesar dos problemas das traduções, como há necessidade de algumas mudanças para tornar o texto compreensível em um outro contexto cultural e estabelecer algum tipo de equivalência com o sentido pretendido pelo autor, elas são o único meio de acesso aos contos desse autor, para os leitores do restante do mundo, que não dominam o dinamarquês.

Por outro lado, para Bredsdorff (1993), é possível perceber características da obra do autor em boas traduções. Segundo Menin (1999), embora haja a necessidade de algumas alterações nesse processo, são também elas que tornam compreensíveis, para o leitor, aspectos que de outra maneira não o seriam, e o que pode ser considerado um desvirtuamento do texto original, nem sempre o é, podendo ser uma maneira de adequação do texto para aproximá-lo de seu leitor e do contexto de recepção.

Considerando os riscos de se recorrer a traduções, busquei utilizar, para as leituras propostas aos alunos, aquelas que demonstravam proximidade ao texto original e qualidade artística. Para tanto, contei com a leitura dos títulos em português, das versões em inglês que circulam na Dinamarca, mas também com a

³⁵ O sentido histórico e de nacionalismo da torre redonda para o povo dinamarquês só me foi possível conhecer por ocasião do estudo desenvolvido no Hans Christian Andersen Institut, mediante conversa com seus diretores Niels Jørgen M.C.S. Langkilde e Ana Maria Martins da Costa Santos e em visita à própria Torre Redonda, onde pude conhecer mais sobre sua história. A Torre Redonda, construída em 1642 pelo rei Christian IV, é, ainda hoje, um memorial do sentimento de nação que une o povo dinamarquês. Há uma história popular, relacionada a esta construção, na qual estando o rei da Dinamarca na parte superior da torre, diante de um inimigo, este último disse que seus soldados eram tão fiéis que se ele pedisse a qualquer um para pular lá de cima este pularia. Para mostrar que seu povo não apenas lhe era fiel, mas também o amava, o rei da Dinamarca rebatau que se ele se jogasse lá de cima nada lhe ocorreria de mal, pois seu povo o saguraria lá embaixo.

consulta a esse acervo no Hans Christian Andersen Institut e com a colaboração dos andersenistas Niels Jørgen M. C. S. Langkilde e Ana Maria Martins da Costa Santos Langkilde, na discussão sobre os originais em dinamarquês. Diante disso, selecionei as “traduções” de Guttorm Hanssen³⁶ e de Mary França e Eliardo França³⁷.

O primeiro, um dinamarquês, “traduziu” da língua original para o português de Portugal 48 contos de Andersen. Mary e Eliardo França, embora tenham “traduzido” para o português do Brasil apenas 11 títulos, fizeram-no com muita propriedade, tendo realizado previamente amplo estudo sobre a vida e obra do autor, inclusive passando um período na Dinamarca para conhecê-las melhor.

Ressalto ainda que, ao discutir sobre os processos de tradução, Theodor (1976) faz uma diferenciação entre a exata tradução e o processo criativo que envolve expressar a mesma mensagem artística em outra língua.

Tradução = trabalho consciente e exato de transposição de um idioma para outro, entretanto desprovido de cunho artístico.

Versão = trabalho de transposição, exato e artístico.

Recriação = trabalho de passagens de um texto para outro idioma, artístico, mas pouco exato. (THEODOR, 1976, p. 88)

Para este autor, dificilmente a transposição de um texto literário, por seu caráter artístico, poderá ser considerado apenas como tradução, pois exige-se uma coautoria do tradutor, tornando a obra uma versão ou recriação. Considerando a discussão realizada por Theodor (1976), deste ponto em diante do texto, ao me referir aos contos de Andersen em português, continuarei utilizando o termo “tradução”, como se apresentam na ficha catalográfica dos materiais que os contém. Entretanto, acrescento as aspas, para que fique claro ao leitor, que não estou me referindo à transposição exata de um idioma para outro.

A reflexão sobre o acesso aos textos por suas traduções, versões ou recriações chama a atenção também para a relevância do contexto de produção e

³⁶ HANSSEN, Os títulos dos contos mencionados aqui estão conforme se apresentam na tradução de Guttorm Hanssen e, quando me referir a um título com tradução diferente da dele, isso será devidamente explicitado.

³⁷ Apenas “A Roupas Nova do Imperador”, por razões de disponibilidade de material original, foi trabalhado utilizando-se a tradução de Monica Stahel e, “A Dama das Geleiras”, por não ter sido traduzido por nenhum dos tradutores selecionados, foi lido na tradução de Pepita de Leão.

de leitura dos textos, bem como do conhecimento prévio como aspectos influenciadores da compreensão desses.

Diante da discussão empreendida aqui a respeito do processo dinâmico de formação do homem, leitor e escritor H.C. Andersen, bem como o trabalho desenvolvido para aproximar e ampliar os conhecimentos dos alunos sobre ele, considere necessário apresentar, já neste capítulo, algumas considerações sobre o papel que o conhecimento prévio tem no processo de construção de sentidos para o texto e trabalho desenvolvido para ampliar e ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

2.5 A Leitura e o conhecimento prévio

Vários autores concordam com a relevância dos conhecimentos e aprendizagens anteriores para a compreensão do novo. Ao estudar autores como Goulemot (1996), Solé (1998), Smith (2003) e Kleiman (2008, 2010), fica claro que só é possível atribuir sentido ao mundo que nos rodeia, a partir daquilo que já conhecemos. Goulemot (1996) chama o saber acumulado de “biblioteca cultural” e, segundo ele,

O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um sentido redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido [...] Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A *biblioteca* cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da constituição do sentido. (GOULEMOT, 1996, p. 115)

Discorrendo sobre as bases que sustentam e possibilitam a compreensão, Smith acrescenta

O que possuímos em nossas cabeças é uma teoria sobre como é o mundo, uma teoria que é a base de todas nossas percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado [...] Se pode extrair sentido do mundo, isso ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria. (SMITH, 2003, p.22, 23)

Além da contribuição desses autores para se pensar e considerar a relevância do conhecimento e experiências vividas para interpretar o novo, autores que têm pesquisado o ensino de estratégias metacognitivas de leitura também discutem esse assunto.

Harvey e Goudvis (2007, p. 13, tradução da autora) afirmam que “Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências.”

Giroto e Souza (2010, p. 66-67) afirmam, ainda, que “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”.

Diante dessas ideias, é possível perceber que, ao procurar melhorar a capacidade de compreensão leitora dos alunos, é indispensável que se ampliem seus “conhecimentos prévios”, a “biblioteca cultural”, a “teoria do mundo em nossa mente”, ou seja, qualquer que seja o nome que se dá ao universo que compõe aquilo que o sujeito já sabe.

Referindo-se à relação dialógica de atribuição de sentidos aos textos e à literatura como meio de se apropriar da cultura humana (de hoje, de ontem e do amanhã), Arena (2010, p. 17) afirma que “o leitor pequeno não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural”. Este autor que, juntamente com Giroto e Souza, tem se dedicado a pesquisar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, afirma que Bakhtin (2003)³⁸ “já anunciava a necessidade da relação entre contextos para a progressão da leitura, entre os, hoje considerados, conhecimentos prévios do leitor, e os enunciados do escritor”

³⁸ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

(ARENA, 2010, p. 20). Para Arena (2010), o processo dialógico da leitura se dá entre leitor, autor e obra.

Koch e Elias (2010, p. 24), ao abordarem os fatores da compreensão da leitura, mencionam, entre eles, “as circunstâncias em que os textos foram produzidos”, que se referem ao próprio contexto de produção.

Tendo em vista a já mencionada complexidade dos textos escritos por Andersen e a distinção entre o contexto em que foram produzidos e o contexto de sua leitura pelos alunos brasileiros, a leitura desses textos pode se tornar um tanto difícil para o leitor iniciante. Em tais circunstâncias, o professor/mediador precisa assumir um papel que, segundo Kleiman (2008), vai além da mediação, para poder subsidiar o diálogo entre autor, texto e leitor.

[...] o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução. Do ponto de vista da relação autor-leitor, esquece-se muitas vezes que as dificuldades que o aluno tem para depreender o significado do texto são tão agudas que o papel do locutor se esvazia: o leitor não consegue recuperar nem o quadro referencial proposto pelo autor. Nessa dimensão também, o professor pode, pela sua ação no contexto, isto é, ensino de leitura, reestabelecer as condições para a interação. (KLEIMAN, 2008, p. 40)

Solé (1998) afirma que, além de ativar os conhecimentos prévios dos alunos para o acesso ao novo, é papel do professor, também, atualizá-los, para oferecer-lhes melhores condições de compreensão.

Aliado a isso está o fato de que o acesso aos novos textos e informações também pode proporcionar novos conhecimentos que se constituirão em conhecimentos prévios para as leituras seguintes. Tanto os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais para a compreensão do novo, quanto as leituras realizadas ampliam esses conhecimentos e, conseqüentemente, as possibilidades de elaborar sentidos ao ler outros textos. Conforme afirma Goulemot (1996, p. 116, grifos do autor), “assim como a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação à própria *biblioteca*. À cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca”. As experiências qualitativas de leitura podem tornar-se momentos ricos de construção de sentido com a linguagem

escrita e experiências relevantes para melhorar a qualidade das experiências de leitura dos alunos. A leitura “proporciona novas estruturas para percepção do mundo e para a organização da experiência” (SMITH, 2003, p. 61).

Assim, o professor “deve ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo”. (GIROTTI; SOUZA 2010, p.55)

Tomando como base a discussão sobre o dialogismo e a interdiscursividade apresentada por Bakhtin e retomada por Brait (1997), é possível concluir que todo texto deriva de outros textos e suscita também outros, formando assim, uma cadeia. Dessa maneira, a leitura dos textos nunca será a leitura daquele texto isoladamente, mas a dele em relação com outros textos já lidos anteriormente e com aqueles a serem ainda lidos.

O sentido não deriva apenas do texto, mas das circunstâncias de sua produção e de sua leitura. Para Koch e Elias (2010, p. 24), os fatores favoráveis à compreensão do texto incluem “conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc), esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido.” O processo de composição de sentidos para o texto ocorre pelo diálogo estabelecido entre leitor e texto, em determinado contexto. Quanto mais recursos contextuais o leitor possuir mais rico esse diálogo pode se tornar.

Owocki (2003), ao discutir o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, afirma que o leitor recorre a diferentes tipos de conhecimento para construir sentidos para o texto, tais como:

- conhecimento sobre o conteúdo do texto
- noção sobre a estrutura do texto
- conhecimento pragmático
- conhecimento sobre o contexto social/situacional (OWOCKI, 2003, p. 3, tradução da autora)

Segundo esse autor, os conhecimentos sobre o conteúdo do texto, assim como o fato de possuir um esquema da estrutura dos diferentes gêneros oferecem

as bases para o leitor conectar-se com o novo. O conhecimento e as experiências culturais oferecem pistas sobre as intenções do autor e o ajudam a preencher as lacunas do texto. Acrescenta ainda, que “A interpretação do texto depende do background e experiências pessoais do leitor, que são moldados de acordo com diferentes contextos: familiar, religioso, social, cultural, linguístico, econômico e político.” (OWOCKI, 2003, p. 6, tradução da autora).

Mesmo sendo a leitura um ato de produção de sentidos – Goulemot (1996), Kleiman (2010), Koch e Elias (2010) –, não uma extração do ou identificação com o pensamento do autor, entender o contexto de produção dos textos pode constituir-se uma produtiva maneira de ampliar os conhecimentos prévios do leitor, possibilitando melhores oportunidades de criação de sentido.

No caso de Hans Christian Andersen – escritor dinamarquês, tendo produzido seus contos há mais de dois séculos, em uma cultura totalmente distinta da brasileira, diferença que inclui o clima, com grande influência sobre diversos aspectos culturais e do imaginário social, e que possui, assim como outros, forte representação nos contos do autor – entendo que conhecer o contexto de produção da sua obra é um dos aspectos a contribuir para a construção de sentidos.

Andersen mantém-se dinamarquês na sua obra mais conhecida internacionalmente, os contos. Aí se encontram não só o indivíduo, mas também a terra e o povo dinamarqueses. [...] em quase todos os contos mantendo uma localização dinamarquesa certa e conhecida, com caráter paisagístico especial. [...] Há, sem dúvida, uma relação profunda entre Andersen e sua pátria, na visão dos contos, na visão e espírito nórdicos e dinamarqueses, na figuração artística, no conteúdo da tradição popular, na renovação do conto popular. (DUARTE, 1995, p. 82)

A intrínseca relação entre os contos que escrevia e o povo, a cultura e a natureza da Dinamarca reforçam a relevância do conhecimento desse contexto para o desafio de ler suas histórias.

Destaco, contudo, que a compreensão vai além de “absorver um sentido dado pelo autor.” (OWOCKI, 2003, p. 3, tradução da autora), visto que é um processo ativo de construção de significados. Entendo que o conhecimento sobre o autor e o contexto de produção das obras de Andersen não são condição para a leitura dos

textos, mas considerando que é a partir do que já sabemos que podemos construir os sentidos para o novo, os conhecimentos adquiridos sobre o autor podem ser mais um fator a contribuir para ampliar as possibilidades de interação entre o leitor e o texto.

2.6 Os alunos: contextualização e ampliação dos conhecimentos prévios

Busquei compartilhar com os alunos parte daquilo que aprendi sobre Andersen em minhas leituras, nas experiências vivenciadas e nos estudos realizados na Dinamarca, país onde nasceu, viveu e se consagrou como escritor.

No segundo encontro com os alunos com os quais desenvolvi a pesquisa, levei um enigma (APÊNDICE G, p. 300) para eles tentarem descobrir qual autor nós estudaríamos. Na semana seguinte, quando retornei, apesar de ter uma foto de Andersen ao fundo do referido enigma, apenas um aluno conseguiu mencioná-lo como resposta. Isso revelou como o escritor era desconhecido para os alunos, que não conseguiram se lembrar de nenhum outro conto escrito por ele, além de “O Patinho Feio”, que já fora identificado ao solucionar o enigma.

Apresentei, então, aos alunos, alguns quadros com retratos do autor e de ilustrações de suas obras, além de livros de contos dele: o de Guttorm Hanssen, que contém os 48 contos em um único volume, com ilustrações originais em branco e preto, e alguns livros de Mary e Eliardo França, que possuem apenas um ou dois títulos em cada um e foram ricamente ilustrados por Eliardo França. Permiti que explorassem esse material.

A primeira leitura feita para eles foi justamente do conto “O Patinho Feio”, mas li anteriormente uma versão bastante simplificada, de uma coleção de livros muito baratos, os quais não trazem nome de autor nem tradutor. Depois li para eles a versão de Mary e Eliardo França, com apoio do próprio livro. Após a leitura, comparamos e discutimos sobre as diferenças entre os dois textos que haviam escutado.

Alguns alunos participaram da discussão e foram apontando as diferenças, em considerações como “Esse é mais bonito.” (TSM) referindo-se à versão de Mary e Eliardo França; “O segundo usa melhor as palavras, explica mais.” (ODI).

Com essa intervenção estava oferecendo aos alunos uma oportunidade de perceberem os aspectos estéticos presentes no(s) conto(s) de Andersen e diferenciarem um texto literário de uma versão empobrecida.

No encontro seguinte, realizei a leitura, seguida de discussão, do conto “A Princesa e o Grão de Ervilha”, objetivando ampliar o rol de textos de Andersen conhecidos por eles, oferecendo-lhes, assim, uma gama de saberes para suas leituras. Parte da sala afirmou já conhecer esse conto, mas não sabia que era de Andersen, outra parte nem mesmo conhecia o texto. Embora um grupo de alunos já conhecesse algumas histórias de Andersen ou se lembrasse de parte delas, não eram capazes de relacionar esses textos ao seu autor. Isso ocorreu porque, apesar de histórias como “O Patinho Feio” serem bastante conhecidas, muitas vezes o contato com os textos de Andersen é feito por meio de relatos orais ou recriações simplificadas e de baixa qualidade, que sequer fazem referência ao autor.

Ressalto que tal situação não perdurou entre os alunos, que por meio das atividades desenvolvidas durante a pesquisa, passaram a conhecer inúmeros textos e estabelecer diferentes relações com eles. Como exemplo, tem-se o episódio relatado pela professora da sala, durante a entrevista no final do ano.

Uma coisa interessante, quando a gente foi no salão do livro, eu soltei as crianças, mas tinha um grupinho, sempre vinha um grupinho comigo, aí eu cheguei e perguntei para o vendedor se ele tinha alguma coisa sobre o Andersen. Ele perguntou se era um mágico. Aí eu vi um livrinho da Menina dos Fósforos. Só que folheando, não sei quem estava comigo quem foi [...], a gente folheando eu tinha reparado, mas ela também falou: “- Mas ela só tá feliz” - nas imagens, ela só estava feliz. “- Mas a história não é triste?” [...] e nos desenhos só estava feliz ... Era bem aqueles livrinhos bem curtinhos, assim. Então a gente aprendeu a ter outro olhar sobre o Andersen. Eu gostei.

JAM, trecho da entrevista com a professora, em 12/12/2013)³⁹

Nessa situação, contrapondo-se à situação inicial dos alunos, que se caracterizava pelo total desconhecimento do autor e de seus textos, e à ignorância

³⁹ O episódio ocorreu em outubro, por ocasião da visita que a turma fez ao “Salão do Livro”, evento de grande expressão relacionado à leitura, que ocorre anualmente na cidade de Presidente Prudente.

total do vendedor de livros, a aluna estabeleceu uma relação crítica com um material de baixa qualidade, que não retratava a essência de um conto agora conhecido por ela. Esse conhecimento se deu de modo significativo, a ponto de a aluna conseguir se colocar, se posicionar perante o material que lhe apresentaram e questioná-lo.

Esse é apenas um fato ocorrido fora do ambiente da sala de aula, que foi possível conhecer por meio do depoimento de JAM, mas que revela uma nova relação entre aluno e texto.

Após terminar o diagnóstico com a turma, e antes de iniciar o trabalho de ensino das estratégias de leitura, apresentei a eles algumas informações sobre o autor, sua vida, obra e seu país de origem. A pesquisa na Dinamarca só seria feita após terem estudado diversos textos do autor, então achei por bem ir introduzindo os alunos nos conhecimentos sobre ele, antes da coleta de dados no país de origem de Andersen, para que as informações já pudessem ir ampliando os conhecimentos dos alunos e, assim, ofertando possíveis contribuições à leitura dos textos. Para tanto, pautei-me na pesquisa realizada por Menin (1999) e busquei informações e imagens sobre o autor e a Dinamarca na internet, elaborando uma apresentação de *slides*, que foi exposta e discutida com o grupo.

Na sequência, dei início ao trabalho com a leitura dos contos de Andersen e o ensino das estratégias de leitura, de acordo com a sequência apresentada abaixo.

Quadro 3 – Sequência dos contos trabalhados

NOME DO CONTO	“Tradução”
O Patinho Feio	Mary e Eliardo França (1997)
A Princesa e o Grão de Ervilha	Guttorm Hanssen (1987)
O Jardim do Paraíso	Guttorm Hanssen (1987)
A Roupas Nova do Imperador	Monica Stahel (2001)
A Menina dos Fósforos	Guttorm Hanssen (1987)
O Soldadinho de Chumbo	Mary e Eliardo França (1997)
Os Namorados	Guttorm Hanssen (1987)
João Trapalhão	Mary e Eliardo França (1997)
Mágoas do Coração	Guttorm Hanssen (1987)
A Dama das Geleiras	Pepita de Leão (s.d.)
A Rainha da Neve	Guttorm Hanssen (1987)

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois da leitura do conto “O soldadinho de Chumbo” e antes da ida à Dinamarca, fiz nova apresentação para a turma, mostrando-lhes não apenas fotografias tiradas por duas pesquisadoras⁴⁰ em visita a um evento em homenagem a Andersen, na cidade onde ele nasceu, procurando apresentar-lhes marcos que lembrassem o escritor na Dinamarca, mas também com fotos pesquisadas na internet, de lugares turísticos e de alguns locais por onde eu pretendia passar para estudar sobre ele (como a Biblioteca Nacional de Copenhagen, H. C. Andersen Museum e a Universidade a que o Hans Christian Andersen Institut é vinculado).

O grupo de alunos ficou bastante empolgado com a viagem que anunciei e a possibilidade de trazer mais informações e algum objeto da Dinamarca para eles. Combinamos de conversarmos com auxílio de recursos de comunicação via internet, para dar-lhes notícias sobre o estudo e a viagem. Na última das quatro semanas em que estive na Dinamarca, essa conversa se efetivou. A ocasião do bate-papo pelo Skype foi um grande acontecimento para a turma. A professora chamou até a diretora da escola para acompanhar. Cada um queria fazer uma pergunta fosse sobre a viagem, meus estudos, o país, ou sobre o próprio Andersen.

Olha, o momento do bate-papo pelo Skype. Eles amaram. Eles não viam a hora de chegar. Isso os instigou bastante. Nossa, pra uns ali foi a primeira vez que isso aconteceu. Foi muito gostoso.

(JAM, trecho da entrevista realizada com a professora, em 12/12/2013)

Após retornar da Dinamarca, durante três semanas, intercalei as atividades de ensino de estratégias de leitura com a apresentação e discussão de informações sobre Andersen e sobre o país onde ele viveu. Os alunos estavam sempre indagando e querendo saber mais. Trouxe materiais ilustrativos sobre alguns contos, aos quais não era possível ter acesso estando no Brasil: fotos de exposições no Hans Christian Andersen Museum, com objetos pessoais do escritor, de produções para além dos contos, que incluíram complexos *paper cuttings*, desenhos, entre outros materiais.

⁴⁰ Essas fotos foram tiradas por Ana Maria da Costa Santos e Renata Junqueira de Souza, por ocasião das atividades comemorativas do aniversário do escritor, em 2011.

Como lembrança da Dinamarca, para os alunos e para a professora da sala, trouxe uma pequena bandeira, uma pedrinha da praia, uma pena de pato do jardim da casa onde escreveu o conto “O Patinho Feio” e um chaveiro com estampa de um dos contos de Andersen, acompanhado da cópia do respectivo texto. Esses contos foram “O Isqueiro Mágico”, “A Pastora e o Limpador de Chaminés”, “A Roupas Nova do Imperador” e “O Patinho Feio”.

Após trabalhar com oficinas de leitura para o ensino de seis das sete estratégias abordadas na pesquisa – *conexões, visualização, perguntas ao texto, inferência, sumarização e síntese* – iniciei o trabalho com o conto “A Rainha da Neve”, em que foram retomadas cada uma dessas estratégias e incluída a de *previsão*.

Sobre esse conto, que foi o principal dentre os trabalhados na pesquisa – visto ter sido foco da retomada das sete estratégias de leitura trabalhadas – não foram encontrados materiais complementares no Brasil que pudessem ampliar a leitura do texto escrito, tais como ilustrações, além das originais trazidas na “tradução” de Guttorm Hanssen. Contudo, no período em que estive na Dinamarca, pude levantar alguns materiais (embora menos do que eu esperava) relacionados diretamente ao conto “A Rainha da Neve”, com vistas a ampliar as possibilidades de interação dos alunos com o texto e seus personagens. Esses materiais incluíram outras versões ilustradas desse conto, obras de arte em museus, além de leituras de autores que discutem o conto e um vídeo da história em dinamarquês e inglês. Assim, pude apresentar-lhes quadros produzidos sobre “A Rainha da Neve” e as belíssimas ilustrações de Lewis e Birmingham e Svend Otto S.⁴¹, bem como um trecho da produção dinamarquesa, em vídeo, desse conto.

Os resultados de todo esse trabalho de contextualização e ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos não se pôde medir ou conhecer totalmente, por influenciar processos internos de abordagem do texto, que nem sempre são explicitados. Contudo, alguns indícios se fizeram presentes, como quando o aluno ARN, ao ler o texto “João Trapalhão”, vendo uma ilustração de Mary e Eliardo França e, com base no conhecimento que já possuía sobre Andersen – em muitos

⁴¹ Essas ilustrações encontram-se em: ANDERSEN, H. C. A. Tradução e ilustração de Naomi Lewis; Christian Birmingham. **The Snow Queen**. London: Walker Books, 2007. E ANDERSEN, H. C. A. **Cuentos**. Tradução de Blanca Ortiz Ostalé. Denmark: Carlsen/Bookprint, 2005.

textos, utiliza metáforas para referir-se a eventos de sua própria vida – elaborou uma hipótese e afirmou: “Eu acho que essa mulher é a mãe do Andersen e que este menino é o Andersen, porque eles são pobres.” (Fala registrada no diário de bordo, 22/08/2013).

A hipótese dele não se confirmou na sequência da leitura, mas ele buscou nos conhecimentos prévios sobre o autor informações para relacionar com sua leitura e, ao elaborar sua hipótese, estabeleceu um norte para uma busca pela possível confirmação.

Durante uma conversa com os alunos eles foram apontando características dos contos de Andersen:

TSM: Todos são, os personagens e pessoas dos textos que ele escreveu, todos são humilhados. Igual, a Menina dos Fósforos era toda humilhada pelas pessoas, esse daí (referindo-se ao pião, personagem de “Os Namorados”) era humilhado pela pessoa que ele amava.

Outro aluno complementou:

PHA: A Roupas Nova do rei ...

TSM: A Roupas Nova do rei, hum ... não lembro de ninguém sendo humilhado.

ODI: O Rei, né.

PESQUISADORA: É, no final o rei acaba sendo humilhado. [...] Qual era um outro personagem que era criticado por causa da aparência?

FHM: O Patinho feio.

(Gravação em vídeo de 21/08/2013).

O conhecimento construído pelos alunos sobre Andersen e seus textos permitiu-lhes também tirar conclusões sobre as características de suas obras. Os aspectos levantados pelos alunos suscitavam discussões sobre as críticas sociais elaboradas pelo autor por meio de seus contos, que incluem a oposição aparência versus essência, presente em vários textos lidos pelo grupo, como “O Patinho Feio”, “Os Namorados” e “A Roupas Nova do Imperador”. Tal oposição resulta em diferentes finais, na obra do autor: a exaltação daquele que outrora fora humilhado, quando em seu conteúdo possuíam mais do que a aparência: Patinho Feio, o Pato; ou a humilhação daquele que se exaltou, mas não possuía mais do que a aparência: a Bola e o Imperador. Alguns momentos depois, a aluna NJS, enquanto nos dirigíamos à sala de recursos audiovisuais, me abordou e indagou se as pessoas dinamarquesas são muito chiques no jeito de se vestir e na maneira de ser, o que já

foi o primeiro ponto de pauta para a próxima atividade: apresentação dos aspectos sobre o país de Hans Christian Andersen.

Alguns dias depois, ao discutirmos sobre as *inferências* feitas na leitura do conto “João Trapalhão”, o aluno TSM pediu a palavra e disse:

É a primeira história do Andersen, que eu vejo que ele consegue terminar com um final, alguém namorando.

Pesquisadora: Ahh! Que legal! Mas é a primeira que você se lembra, porque nós já lemos uma outra, depois eu vou te mostrar.

Gravação em vídeo de 04/09/2013

Aqui o aluno demonstrou mais uma vez estar atento ao “o quê” e ao “como” o autor vai compondo seus textos. Somente pela leitura dos diversos contos do mesmo autor, o leitor poderia ir percebendo suas características e estabelecendo relações para identificar aspectos do estilo.

Os contos de Andersen, lidos pelos alunos nas oficinas propostas, ampliaram o universo de leitura das crianças, compondo uma gama mais ampla de possibilidades de interação dos alunos com os textos e de diálogo com e entre estes.

Quando efetuaram a leitura das duas últimas histórias do conto “A Rainha da Neve”, por exemplo, ao ler o trecho em que a Rena afirma que a mulher de Finmark podia “amarrar todos os ventos” EGF e FHM elaboraram coincidentemente a mesma frase, fazendo uma *conexão* com outro conto de Andersen “*Lembrei da história ‘O Jardim do paraíso’*”, pois os quatro ventos são personagens deste conto. LNP fez *conexão* com o mesmo texto de Andersen em uma outra parte do conto: “*Quando fala do jardim eu me lembrei de outra história que eu li, ‘Jardim do Paraíso’.*” No momento da leitura do trecho “Leu três vezes a carta, até sabê-la de cor” “*Eu me lembrei dos irmãos de João Trapalhão*” escreve ODI, conectando o fato de a mulher de Finmark decorar a carta, com algo apresentado sobre os personagens do conto “João Trapalhão”, que sabiam muitas coisas de cor.

Embora o conhecimento de mundo e de textos dos alunos seja muito mais amplo do que os lidos por eles durante a pesquisa, os diálogos e registros escritos dos alunos apontam que eles também contribuíram para ampliar o repertório de

textos conhecidos e proporcionaram novos saberes aos quais os alunos puderam e poderão recorrer em suas leituras.

Em outras situações, durante a leitura, os alunos faziam questionamentos para além dos textos, alguns dos quais eu respondia e outros deixava em suspenso para obtermos a resposta juntos depois. Assim, quando a aluna NJS me procurou durante uma oficina, querendo saber se ele tinha mais contos com final feliz ou com final triste, respondi que a ajudaria a verificar isso na semana seguinte. Trouxe, então, um quadro com os títulos dos textos que o grupo havia lido e retomei coletivamente as ações que finalizam cada um deles, para que concluíssem se apresentavam final feliz ou triste.

Quadro 4 – Refletindo sobre os finais dos enredos

NOME DO CONTO	Como é o final
O Patinho Feio	<i>“É um final feliz porque ele descobre que não é um patinho feio, é um cisne”⁴².</i>
A princesa e o Grão de Ervilha	<i>“O conflito se resolve porque ela se casa com o príncipe. O final é feliz”</i>
O Jardim do Paraíso	<i>“Termina triste, porque o príncipe é expulso do paraíso e é ameaçado de ir para o inferno.”</i>
A Roupas Nova do Imperador	<i>“Se resolve, porque ele descobre que está sendo enganado, é divertido, mas não é um final feliz para o protagonista.”</i>
A Menina dos Fósforos	<i>“Ela morre, mas fica feliz, porque fica junto com a única pessoa que a amava.”</i> Quase todos, mais de 31, dos 33 presentes, consideraram que o final é feliz, ao menos para a protagonista.
O Soldadinho de Chumbo	<i>“Os dois morreram.”</i> A opinião se divide, quanto a se foi feliz ou não, visto que parte dos alunos considera a morte como fator triste e parte considera o fato de morrerem juntos (soldado e bailarina) como sinal de que ficaram juntos.
Os Namorados	<i>“O ‘amor’ não se realiza no final, ele se perdeu quando a bola ficou feia”.</i> Consideram um final triste.
João Trapalhão	<i>“Ele se casa com a princesa porque improvisou, conseguiu organizar as palavras.”</i> Consideram um final feliz.
Mágoas do Coração	<i>“Foi triste, porque a menina era pobre, não tinha um botão e ficou do lado de fora, olhando e chorando.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴² Essas são *sínteses* das respostas do grupo-classe. Foram digitadas perante eles e aprovadas pelo grupo.

O envolvimento dos alunos com os textos de Andersen e com as ações narradas em seus contos ajudou-os a construir um sentido diferente para os desfechos dos contos deste autor. Mesmo partindo de uma dúvida sobre o final dos contos ser ou não feliz, o quadro 4 demonstra que o grupo foi além do sim ou não, para decidir sobre os tipos de desfecho dos contos. Conseguiram perceber características da obra e identificar que o conflito pode ter um desfecho mesmo quando não se tem um “final feliz”, como em “A Roupas Nova do Imperador”. Embora a Menina dos Fósforos morra no final, e este conto seja considerado por muitos leitores ao redor do mundo como um dos mais tristes deste autor, os alunos assumiram uma atitude quase unânime de que o final era feliz “para a garota”. Ao concluir sobre ter sido feliz para a protagonista, não descartam a possibilidade de ser um conto triste, ou de final triste. A maneira como Andersen escreveu a história dessa menina pode ter causado um efeito de empatia entre esses leitores e a protagonista de modo que, presenciando a dor da pequena, por meio do texto, consideraram ser esse o desfecho mais acertado para ela. O mesmo aconteceu ao refletirem sobre o conto “A Roupas Nova do Imperador”, conseguiram distinguir entre um conto com final feliz e um final feliz para o protagonista. Perceberam o elemento de sátira inserido pelo autor neste último, ao detectarem a presença de um item divertido, o qual se dá, justamente, às custas do engano causado pela soberba e vaidade do imperador e dos que o cercavam.

De um modo geral, os alunos não se restringiram a dizer “é triste” ou “é feliz”, mas argumentaram e explicaram, revelando parte do que compreenderam sobre os textos com suas diferentes mensagens.

Os únicos contos a respeito dos quais os alunos iniciaram o comentário afirmando enfaticamente que possuíam um final triste foram “O Jardim do Paraíso” e “Mágoas do Coração”. Para isso, enfatizaram o elemento de tristeza ao mencionarem o choro da menina em “Mágoas do Coração” e, ao justificar a classificação quanto ao final do conto “O Jardim do Paraíso”, apontaram que além de o protagonista ter “se dado mal”, ainda pairava uma ameaça sobre ele.

Em outros momentos da pesquisa, o conhecimento que os alunos foram adquirindo sobre o autor e sua obra, pelas leituras, discussões ou exposições que

fiz, também foi se fazendo presente ao dialogarem com os textos, praticando as diferentes estratégias.

Assim, sabendo que inúmeros contos de Andersen apresentam um final triste, ao ler a sexta história de “A Rainha da Neve” e, já apreensivo sobre o destino de Gerda e Kay, NJS anotou sua *previsão* à margem do texto “*No final, acho que vai ser triste*”.

Em outro momento, enquanto modelava a estratégia de *visualização*, lendo um trecho do conto “O jardim do Paraíso”, que mencionava muito frio e gelo, a aluna IC afirmou “*Aí é na Dinamarca.*” Informei-a de que o texto não revela o local onde a história se desenrola, mas que certamente se refere a algum lugar bem frio. Embora a aluna não tenha feito uma *inferência* comprovada no decorrer do texto, ela também não é refutada, o que a torna possível. Na realidade, o texto apresenta informações de que fazia frio onde estavam, mas que parte dele havia sido trazido pelo Vento do Norte, personagem que personifica uma força da natureza, o qual andava por essa região. Isso indica que a história, ou parte dela, poderia ocorrer na Dinamarca ou mesmo em um de seus países vizinhos. Ao fazer essa observação, ela demonstra como os conhecimentos adquiridos sobre o país de origem do escritor a ajudam a se aproximar do texto e inferir.

Ao introduzir a estratégia de *conexão*, propus aos alunos a leitura de uma história em quadrinhos. Na HQ⁴³ “Turma da Mônica” (ANEXO B, p. 344), ela quer que o pai leia uma história antes de dormir e este, cansado e com sono, propõe a leitura de “A Bela Adormecida”. Diante da desaprovação da filha, oferece como opções: “O Patinho Feio Adormecido”, “Os três porquinhos dormindo” ou “Chapeuzinho Vermelho com Sono”, o que aborrece Mônica ainda mais.

Sendo esta uma história de humor que se constitui na relação entre a história em quadrinhos e alguns clássicos, um deles de autoria de Andersen, os alunos deveriam conhecer previamente esses contos e fazer conexões com eles. No quadro 5, a seguir, trago alguns exemplos de registros dos alunos que representam diferentes maneiras pelas quais os alunos buscaram expressar seus pensamentos.

⁴³ Esclareço que a inserção de um texto de outro gênero e autor se deu pelo fato de ter sido identificado nas entrevistas que este era o gênero preferido pelos alunos.

Quadro 5 – Conectando com outros textos

	FRASE DO TEXTO	COM QUAL TEXTO CONECTEI?	COMO ISSO ME AJUDOU A COMPREENDER A HQ?
1	Bela Adormecida! O patinho Feio Adormecido, Os Três Porquinhos Dormindo e etc.	A história da: Bela Adormecida E a Bela e a Fera Isso me lembra os Clássicos: Patinho Feio, três porquinhos e etc	A Bela Adormecida ajudou a compreender que o Pai da Mônica não estava com vontade de ler porque estava com sono. Tudo faz compreender que o pai está com muito sono. (IC)
2	Bela Adormecida! Chapeuzinho vermelho com sono? Os três porquinhos dormindo? O patinho feio adormecido?	Bela Adormecida Chapeuzinho Vermelho Os Três Porquinhos O Patinho Feio	Me ajudou que ele falou Bela Adormecida que ela dormiu e ele queria dormir. Me ajudou que ele estava com tanto sono que acrescentou o sono no nome. Me ajudou que ele estava com muito sono e acrescentou dormindo no nome da história. Ele estava com muito sono, pois deu o nome de Patinho feio adormecido. (MPC)
3	Bela Adormecida Chapeuzinho vermelho com sono? Os três porquinhos dormindo	Bela Adormecida Chapeuzinho vermelho Os Três Porquinhos	Ela dormiu e ele queria Porque a ⁴⁴ avó da Chapeuzinho estava dormindo. O pai queria mas não podia. Ele modificou por causa que ele estava com sono. (TOS)
4	Bela adormecida O patinho feio adormecido? Os três porquinhos adormecidos? Chapeuzinho vermelho com sono?	Bela Adormecida O Patinho Feio Os Três Porquinhos Chapeuzinho Vermelho	A Bela adormecida dormiu por muito tempo e o pai da Monica estava com sono. <u>O Pai da Monica estava com sono e o patinho feio estava dormindo no ovo.</u> <u>Os três porquinhos dormiram quando o lobo veio e o pai da Monica estava com sono.</u> <u>A avó dela estava dormindo na hora do lobo e o pai da Monica estava com sono.</u> (PBC)
5	“Ah, Moniquinha” o Papai está com sono “Patinho Feio” Adormecido	Cachinhos Dourados Bela Adormecida e o Patinho feio Chapeuzinho	Não sei Não sei

⁴⁴ Grifos nossos.

	<i>“Os Três” Porquinhos</i>	<i>Vermelho e os três Porquinhos</i>	<i>As duas tem lobo (TSM)</i>
6	<i>A bela Adormecida O Patinho Feio Adormecido Os Três Porquinhos Dormindo Chapeuzinho vermelho com sono</i>	<i>A Bela Adormecida O Patinho Feio Os Três Porquinhos Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>Me ajudou a entender porque ele falou histórias que eu conheço A Bela Adormecida o Patinho Feio Os Três Porquinhos e a Chapeuzinho Vermelho. (MVA)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas 5 e 6, na terceira coluna do quadro, revelam uma dificuldade dos alunos em relacionar seus conhecimentos prévios com o novo (o texto que estavam lendo) ou em tornar consciente os pensamentos que elaboraram ao lembrarem das diferentes histórias com as quais este texto dialoga. Corresponderam a aproximadamente 20% das respostas dadas nessa atividade.

As respostas 3 e 4 representam aproximadamente 25% dos alunos respondentes e demonstram que eles conseguiram até certo ponto, com base no conhecimento que possuíam de outros contos clássicos, concluir que o pai da Mônica mudou o nome dos clássicos por estar com muito sono e não conseguir pensar em outra coisa a não ser dormir. Entretanto, ao pensarem em cada um dos contos aos quais a HQ se refere – aspecto destacado pelos grifos – eles buscaram estabelecer alguma relação que justificasse a presença do título do conto na história da Mônica e estabeleceram qualquer relação, mesmo de maneira forçada ou artificial, o que pode se dar devido à falta de conhecimento sobre o conto clássico, à dificuldade em expressar seus pensamentos ou por quererem me agradar, buscando qualquer informação para poder preencher a atividade.

A escolha pela história “A Bela Adormecida” e a modificação dos nomes dos outros contos clássicos em decorrência do sono e conseqüentemente da pouca disposição em contar uma história para a Mônica dormir foi registrado por cerca de 55% dos alunos, conforme os exemplos 1 e 2 indicam. Esses alunos conseguiram estabelecer algumas relações que o texto propõe, registrando como as fizeram.

Nos registros as crianças vão revelando como unem seus conhecimentos prévios de outras leituras às informações do texto para, no diálogo com ele, ampliar os sentidos, indo além da camada mais superficial do texto. Revelam, assim, a compreensão de aspectos subentendidos, como: o pai da Mônica queria mesmo era dormir, por isso acrescentava palavras relacionadas a sono ou ao ato de dormir, aos títulos dos clássicos que propunha como opções para contar para ela na cama. O equívoco insistente e proposital do pai só pode ser percebido se o leitor conhecer os contos com os quais a HQ se conecta diretamente.

Nesses exemplos, os alunos recorrem aos seus conhecimentos prévios ao praticar a estratégia de *conexão* entre textos. O conhecimento prévio é compreendido como a base para o uso das diferentes estratégias de leitura.

Se estivermos questionando, inferindo, ou sintetizando, nosso conhecimento prévio é a base do nosso pensar. Nós simplesmente não podemos entender o que lemos sem pensar sobre o que já sabemos. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 17, tradução da autora)

Nesse sentido, afirmo novamente que não foram apenas os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa que se constituíram como base para o diálogo com os textos. Os conhecimentos prévios provenientes de outras leituras realizadas pelos sujeitos da pesquisa, ou aqueles que compõem seus saberes de um modo geral, foram influências constantes.

Contudo, ainda que o conhecimento das crianças se estenda muito além daquilo que foi trabalhado com eles no período de intervenções, é possível perceber nos resultados aqui apresentados que os conhecimentos sobre Andersen e sua obra também se efetivaram como bases para dialogarem com o novo. Vemos assim, o que afirma Goulemot (1996): nossa biblioteca cultural trabalha o novo que temos diante de nós. Mas esse novo também interfere sobre nossa biblioteca cultural e passa a fazer parte dela para, novamente, interferir sobre o conhecimento que está por vir. Assim, os textos lidos e situações vividas pelos alunos durante a coleta de dados para esta pesquisa constituir-se-ão também como conhecimentos prévios e experiências para dar suporte às leituras futuras.

Para refletir sobre este e outros aspectos, neste capítulo, busquei apresentar a vida e obra de Andersen, incluindo seu percurso de formação e ascensão como escritor, relacionando-o às concepções teóricas desta pesquisa. Procurei justificar a escolha do autor, bem como a busca por conhecer mais sobre ele e compartilhar com os alunos participantes da pesquisa esses conhecimentos sobre sua obra e seu contexto de vida, visando enriquecer os contextos de leitura. Tais ações estão em consonância com a metodologia de ensino adotada para pesquisa de campo, que destaca o conhecimento prévio, seja ele sobre texto, autor ou outros aspectos da gama de saberes e vivências do leitor, como fator imprescindível à compreensão do texto, sendo que os conhecimentos adquiridos sobre o autor e o contexto da obra podem ser parcela daquilo que irá constituir o rol de saberes desses pequenos leitores.

No próximo capítulo apresento como cada uma das estratégias metacognitivas de leitura foram ensinadas e analiso os resultados obtidos pelos alunos.

CAPÍTULO 3

UM CAMINHO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA

Este é um capítulo teórico-descritivo-analítico, no qual exponho e analiso as intervenções realizadas nas duas etapas para gerar e coletar os dados, acompanhadas de alguns apontamentos da teoria que fundamenta esta pesquisa.

Nele descrevo como desenvolvi as oficinas de ensino de estratégias de leitura. Ao abordar as estratégias metacognitivas como categorias analíticas, conceituo cada uma delas e apresento os textos e atividades a que recorri para realizar as oficinas de leitura, bem como vou apontando os resultados.

Embora as estratégias já tenham sido brevemente apresentadas no capítulo 1, entendo que convém, ainda, discutir cada uma delas para compreender melhor a que se refere, qual a relevância para a formação do leitor e o trabalho proposto para o ensino e a aprendizagem da leitura com textos literários. Entendo, como afirma Owocki (2003, p. 38, tradução da autora), que “responder à literatura é um modo necessário e desafiador para o ensino da compreensão; provocando as crianças a repensarem e revisitarem o que leram, enriquecendo a experiência da leitura através da escrita.”

Contudo, antes das definições, descrições e análises, gostaria de destacar dois pontos:

1. Embora esta pesquisa apresente um modelo de oficina, não pretendo, em hipótese alguma, que as atividades trabalhadas e mesmo alguns procedimentos e intervenções realizados, sejam propostos como regra ou prescrição para a atuação de professores no ensino da leitura. Por outro lado, ainda que venha destacando o papel fundamental das

estratégias de leitura para a formação do leitor, ressalto que essas não são consideradas como um fim em si mesmo, mas como um meio para se chegar a um objetivo maior: uma formação ampla do leitor, de modo que possa adquirir mais recursos para interagir com os textos que lê.

2. Considerando o papel que a bagagem de conhecimentos do leitor exerce sobre a compreensão (Harvey e Goudvis, 2007), entendendo a leitura da literatura como um instrumento de inserção cultural e concebendo leitura como um processo dialógico entre os diferentes contextos (Bakhtin, 1988), estabelecer conexões entre o texto que se está lendo e outros textos lidos, experiências vividas e conhecimentos adquiridos relativos a um contexto cultural mais amplo, revela-se como um pilar para a formação do leitor. Conforme vem sendo discutido nesta tese, a ativação do conhecimento prévio é fator fundamental para a aprendizagem e a utilização de cada uma das estratégias de leitura elencadas nesta investigação. Por isso, Harvey e Goudvis (2007) chegam a tratar o conhecimento prévio como uma estratégia guarda-chuva, que abarca todas as outras. Nesta tese, embora não tenha trabalhado a ativação do conhecimento prévio como uma estratégia específica, ela se fez presente no uso das estratégias abordadas.

Quero também lembrar que, conforme anunciei na introdução desta tese, tendo em vista o grande volume dos dados gerados no período em que estive em sala de aula, trago para o texto apenas parte deles, que são representativos para a discussão. Entretanto, antes de apresentar as estratégias, para situar o leitor, discutirei brevemente o conto principal por meio do qual retomei, na segunda etapa de intervenção, cada uma das estratégias trabalhadas na primeira etapa.

A Rainha da Neve (ANEXO D, p. 349)

Este conto é dividido em sete histórias, sendo que estas, ao mesmo tempo em que compõem um todo narrativo, são de certo modo independentes, pois cada uma delas é composta por ações que encerram uma sequência narrativa, tendo um problema diferente a ser resolvido, ao mesmo tempo em que todas giram em torno de um problema central: a procura de Gerda para encontrar e salvar Kay.

Primeira história⁴⁵, que trata do espelho e dos cacos

Relata como um ser maligno criou um espelho que distorce tudo que reflete, dando ao bem aparência de mal e vice-versa. Este espelho se parte no espaço, espalhando milhões de pedaços pelo planeta e atingindo as pessoas.

Segunda história, que fala de uma menina e de um rapazinho

Esta apresenta a grande amizade existente entre Kay e Gerda e como os dois cacos do espelho atingem respectivamente os olhos e o coração do garoto, transformando seu modo de ver as coisas e seu comportamento. Kay é levado pela Rainha da Neve para seu castelo. A cada beijo que a Rainha da Neve lhe dá na testa ou na bochecha, mais gelado ele vai ficando, mais vai se esquecendo daqueles que conheceu antes e mais vai se encantando com o gelo e tudo que o acompanha.

Terceira história: O Jardim da Mulher que conhecia Arte Mágica

Nessa história Gerda sai atrás de Kay e após conversar com seres da natureza, tais como pássaros, rio e uma árvore, reforça sua crença de que ele estava vivo. Vai parar na casa de uma senhora que a engana e enfeitiça para poder desfrutar da companhia da garota por mais tempo. Algum tempo depois, conseguindo vencer o feitiço lançado sobre ela, sai novamente à procura de Kay.

Quarta história, que fala de um príncipe e de uma princesa

Continuando sua jornada, Gerda passa frio e fome, mas encontra um corvo que se dispõe a ajudá-la. Ele a leva até um castelo cujo príncipe poderia ser Kay. Lá, a garota descobre que o príncipe não é aquele a quem ela procura, mas ouvindo a história da garota, o casal – príncipe e princesa – decide ajudá-la, dando-lhe roupas, comida e transporte.

Quinta história, que fala da filhinha dos salteadores

A carruagem que fora cedida a Gerda pelo príncipe e pela princesa é assaltada por um bando de salteadores que mata o cocheiro. A garota é salva pela filha da líder do bando, que se interessou em ter mais um “bichinho” de estimação, mas fica presa e sujeita às inconstâncias do comportamento da garota que a aterroriza com ameaças. Contudo, esta também, após conhecer a história da menina, decide ajudá-la. Disponibiliza sua rena para que Gerda possa ser conduzida às terras do norte, onde poderá encontrar o castelo da Rainha da Neve. Ambas se despedem sem o conhecimento do restante do bando.

Sexta história, a Mulher da Lapônia e a Mulher de Finmark

Esta história relata como a rena levou a garota por uma longa e “congelante” viagem até a casa de duas mulheres, em diferentes lugares, as quais, com alguns elementos de magia, ofereceram à menina mais pistas sobre onde e como chegar até Kay. Assim, a menina consegue chegar até o jardim da Rainha da Neve e, sozinha, com muita dificuldade, devido ao intenso frio e neve, consegue adentrá-lo.

Sétima história, o que aconteceu no palácio da Rainha da Neve e o que sucedeu depois

⁴⁵O conto é composto por sete partes que o autor denominou de fábulas. Contudo, de acordo com a tradução, referir-me-ei a elas como “histórias”.

Relata como Gerda conseguiu chegar ao castelo e entrar nele, justo quando a rainha acabara de sair. Encontrou Kay, que não se lembrava mais dela, pois tinha seu coração e sua mente congelados pela rainha e entorpecidos pelos cacos do espelho. Contudo, o amor de Gerda, expresso no calor de seu abraço e de suas lágrimas, derretem o gelo que invadira seu coração, expulsando também o caco do espelho que ali se alojara. Então, ele também começa a chorar, expelindo o caco de seu olho.

A Rainha lhe dera um desafio que ele não conseguira solucionar. Porém, após se libertar dos estilhaços do espelho e se recordar de quem era, consegue completar o quebra-cabeça que ela lhe propusera, conquistando, assim, o direito à liberdade.

Os dois saem do castelo e, juntos, percorrem todo o caminho de volta, passando pelos mesmos lugares que Gerda havia passado em sua busca. Junto com eles avança a primavera e, quando chegam de volta em casa, se dão conta de que já são adultos.

Apresentação do conto elaborada pela autora

Este conto foi selecionado para o trabalho com as sete estratégias por apresentar uma riqueza ímpar na narrativa. Os diferentes espaços, a progressão do tempo, a presença de simbologias e o diálogo que se pode estabelecer com outros textos do mesmo autor ou não, fazem deste um texto adequado para trabalhar com todas as estratégias de leitura abordadas na pesquisa.

Um espelho que reflete uma realidade exagerada ou distorcida; estilhaços que endurecem o coração e ameaçam a vida; a inocência da infância; o poder dos beijos congelantes da rainha, em oposição ao poder do amor de Gerda e sua capacidade de superar obstáculos; e as estações do ano representando o ciclo da vida, são alguns dos significados possíveis para os inúmeros simbolismos presentes nessa narrativa.

Como em outros textos onde Andersen mescla aspectos religiosos e místicos, o leitor encontrará nesse conto duendes, magia e simbolismos bíblicos tais como:

- a dureza de coração aqui virado em pedra de gelo e a trave nos olhos que não deixa enxergar verdadeiramente: “Hipócrita, tira primeiro a trave do teu olho, e então verás CLARAMENTE [...]” – LUCAS 6:42 – (SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL, 2011, p. 1124);
- a pureza de coração como aspecto da infância, seja ela física ou não: “Em verdade vos digo que, se não vos converterdes e vos tornardes como crianças, de modo algum entrareis no reino dos céus.” – Mateus

18:3 – (Ibid., p. 1058). Este aspecto fica claro também quando no final do conto, ambos percebem-se já crescidos, mas ainda crianças na alma: “Lá estavam os dois, adultos, mas ainda crianças no coração” (HANSSEN, 1987, p. 299);

- a perda do paraíso narrada em Gênesis 3 ocorre também para Kay e Gerda, quando o menino é atingido pelo caco do espelho, mas Kay é redimido pelo amor sacrificial de Gerda, como em João 3:16;
- o amor como bem maior da humanidade, que vale qualquer sacrifício e tem poder de combater e livrar de todo mal, e que também consegue livrar Kay do poder do espelho e da Rainha da Neve: “Porque Deus amou o mundo de tal maneira que deu seu filho unigênito para que todo aquele que nele crê não pereça mas tenha a vida eterna” – João 3:16 – (Ibid., p. 1164)

O conto é uma alegoria da razão versus amor e, como alegoria é simbólica.

O paraíso da infância das crianças é arruinado quando Kay vai crescendo longe de Gerda, num cínico estado de adolescência, causado pelos estilhaços do espelho da razão que atingiram seus olhos e seu coração e pelos beijos entorpecedores da Rainha da Neve, que o sequestrara. (ANDERSON, 2004, p. 35, tradução da autora).

Destaca a força da pureza de coração, do amor revelado na determinação e na inocência de Gerda. Diferentemente de outros protagonistas de Andersen – como em “*Nicolau Grande e Nicolau Pequeno*”, “*O isqueiro mágico*”, “*O guardador de porcos*” – Gerda não usa de astúcia e perspicácia para conseguir o que quer. Assim como a irmã em “*Os Cisnes Selvagens*”, Gerda passa por duradouro sofrimento antes de conseguir seu objetivo. É justamente a pureza, a lealdade, sua história de busca incessante e as dificuldades encontradas pelo caminho, que a levam à vitória. São essas qualidades que seduzem os diferentes personagens que encontra em sua jornada, levando-os a ajudá-la.

Essa força constituída pelos sentimentos nobres de um coração puro, não corrompido pelo mal, é revelada claramente ao leitor quando a mulher da Lapônia afirma:

Não posso dar-lhe poder maior que o que ela já tem. Não vês como é grande a sua força? Não vês como homens e animais a servem, como ela, pobre e descalça, conseguiu tanta coisa pelo mundo? Ela não precisa que lhe digamos a força que tem, a força que está em seu coração e que reside no fato de ser ela uma criança doce e inocente.” (HANSSEN, 1987, p. 293)

O narrador introduz o conto dialogando com o leitor e convidando-o a participar ativamente do texto durante a leitura: “Vamos começar a narrativa. Quando chegarmos ao fim saberemos mais do que agora sabemos. Vamos falar de um duende maligno [...]” (HANSSEN, 1987, p. 263). A segunda frase nos dá a ideia de que mesmo no final, o leitor não terá todas as respostas, não terá desvelado, necessariamente, todos os elementos abordados pelo texto.

Embora, diferentemente de muitos de seus contos, fique claro no desfecho que o conflito foi resolvido de maneira positiva e que os personagens estavam felizes, é o leitor quem precisa construir e completar a última cena do conto e sua sequência. Nesse ponto da narrativa o leitor pode fazer perguntas e construir inferências a partir de elementos do texto e da extrapolação de seus limites.

Assim como em “A menina dos Fósforos” e “A Dama das Geleiras”, no conto da Rainha da Neve o frio é um símbolo da morte, mas também está relacionado ao amadurecimento. Na época em que Andersen viveu, neve, gelo e morte possuíam intrínseca relação. Diferentemente de hoje, que a Dinamarca é um dos países com melhor qualidade de vida, naquele período havia muita pobreza e desigualdade social. Diante do intenso frio, as pessoas que não tivessem condições de se manterem aquecidas correriam iminente risco de morte. Assim, ela se revela, em alguns de seus contos, na figura da mulher de/do gelo.

Dessa forma, em ilustrações da obra como as feitas por Anastasiya Archipova (1991, 2002) e Lewis e Birmingham (2007) o final aberto é respeitado pelos

ilustradores que não produzem imagem para representar o desfecho, deixando para o leitor tal construção.

Na sequência, abordo as estratégias metacognitivas de leitura, o trabalho desenvolvido para gerar e coletar os dados, bem como os resultados obtidos. Conforme o leitor poderá perceber, os contos lidos nas oficinas são mencionados nas explicações sobre as diferentes estratégias e “A Rainha da Neve” aparece em cada uma delas, pois foi o fio condutor para a consolidação das aprendizagens sobre o uso desse aspecto da leitura.

3.1 Visualização

Para Harvey e Goudvis (2007), visualizar é criar imagens mentais, que podem ser estáticas ou dinâmicas e, para criá-las, o leitor recorre às informações do texto e a seus conhecimentos prévios. Podem-se visualizar lugares ou paisagens, objetos, personagens ou cenas: *“Ásia: imaginei um lugar bem lindo”* (MPC); *“maçãs douradas grandes e pequenas”* (GMS); *“Fada do paraíso: jovem e formosa”* (LCS) *“Eu imaginei as cegonhas e pelicanos voando em fila”* (ALC).

O uso desta estratégia é um processo de recriação do texto. Por isso é comum que o leitor se surpreenda ou mesmo se decepcione ao assistir a um filme após ter lido um livro, pois as imagens que cria são sempre individuais e muitas vezes diferem substancialmente das encontradas na criação cinematográfica, por exemplo. De acordo com Harvey e Goudvis (2007), tal estratégia está interligada à de *inferência*, pois ao visualizar, inferimos significados, centramos mais atenção ao que lemos e o nível de interesse pode aumentar.

Ensinando a estratégia

Para o ensino da estratégia de *visualização* por meio das oficinas, propus como atividades: o desenho de cenas ou objetos de três histórias, a saber, “O Patinho Feio”, “O Jardim do Paraíso” e a segunda história de “A Rainha da Neve”; a discussão em grupo sobre como visualizaram algo; a leitura e o grifo no texto e o preenchimento de gráfico organizador.

O Patinho Feio (ANEXO E, p. 363)

Este é o conto mais conhecido do autor ao redor do mundo, que já se inseriu na cultura e no universo infantil e mesmo adulto. Relata a história de um patinho que, tendo sido o último da ninhada a sair do ovo, e possuindo aparência muito diferente dos demais, é desprezado e maltratado por todos à sua volta. Decide fugir e sai, então, em uma jornada buscando se encontrar no mundo, ou encontrar um lugar para si. Nessa busca, passa por inúmeras dificuldades, continua sendo maltratado e rejeitado, até que se descobre como cisne e passa a viver entre outros iguais a ele. No desfecho da história revela-se a essência do “patinho feio”, que lhe era intrínseca desde o nascimento, embora não tenha sido notada inicialmente pelos outros.

Apresentação do conto elaborada pela autora

O conto foi escolhido para que os alunos pudessem entrar em contato com o texto do autor e conhecer uma tradução que representasse as características do texto andersiano, em contraposição aos textos empobrecidos por meio dos quais, muitas vezes, se tem acesso a essa história.

O enredo e a apresentação dos lugares onde se passam as diferentes ações desse conto revelam o potencial do texto em suscitar a criação de imagens. Por isso, eu o escolhi para ajudar no ensino e na modelagem da *visualização*. Após a apresentação da estratégia e a leitura da primeira página do conto, TSM afirmou: “Eu fui imaginando, mais e mais, a imagem foi aumentando na minha cabeça. Eu não consigo parar de imaginar!” (Diário de Bordo, 24/04/2013).

Figura 6 – Visualização de “O Patinho Feio”



Fonte: Visualização por meio de desenho, feita por ODI e EGF

A figura 6 exemplifica as diferentes maneiras pelas quais os alunos registraram sua *visualização* e os percentuais correspondentes, respectivamente: 86,7% das crianças registraram-na dentro de um contexto, seja procurando representar todos os elementos descritos pelo narrador ou apenas alguns deles, enquanto 13,3% dos alunos desenharam os elementos isoladamente. Mais adiante discutirei o fato de que só os desenhos feitos pelos alunos não revelam a complexidade do uso da *visualização* como estratégia de abordagem do texto. Mesmo quando representam os elementos isoladamente, por exemplo, não fica claro se no decorrer da leitura o aluno uniu esses objetos ou cenas para compor um todo ou se pensou em cada um deles separadamente. Por isso, na oficina seguinte com essa estratégia, mudei a proposta para a prática da *visualização*, buscando elencar maiores dados sobre as visualizações. Contudo, antes de apresentar a atividade desenvolvida trago, na sequência do texto, o próximo conto selecionado para o ensino da *visualização*.

O Jardim do Paraíso (ANEXO F, p. 369)

Certo príncipe, possuindo a seu dispor toda fonte de conhecimento, se aventura para encontrar a única coisa de que não encontrara nenhum registro a respeito: O Jardim do Paraíso. Sua busca pelo paraíso perdido leva-o até a caverna dos quatro ventos: Norte, Sul, Leste e Oeste. O Vento Leste conhecia a localização do jardim e acaba levando-o até lá. Deparando-se com maravilhas inimagináveis, decide ficar e não regressar com o vento que o trouxera. Contudo, é avisado pela Fada do Paraíso de que será tentado cada dia e que, cada vez que resistir à tentação, se tornará mais forte para resistir também à próxima. O elemento proibido é beijar a fada na boca, mas todas as noites ela irá tentá-lo sedutoramente. Sem pestanejar, certo de que jamais errará, como Eva ou Adão, decide ficar. Porém, na primeira noite, não resiste aos encantos da fada e a beija na boca. No mesmo instante é expulso do jardim e, extremamente decepcionado consigo mesmo, sente-se cair nas profundezas do abismo, indo parar próximo à caverna dos quatro ventos. É visitado então pela mãe dos quatro ventos e pela morte, que o marca, para tomá-lo depois.

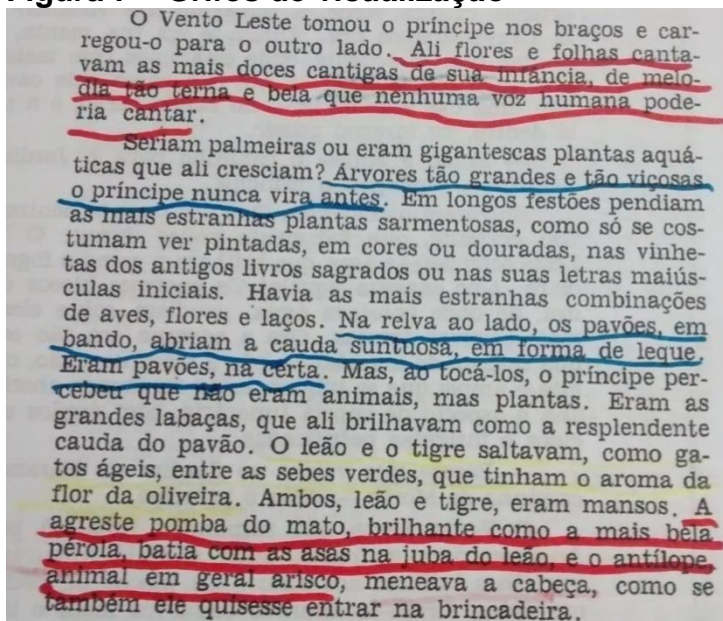
Apresentação do conto elaborada pela autora

Este é um texto bastante longo, com várias narrativas secundárias e com vocabulário riquíssimo, podendo dificultar a compreensão dos pequenos leitores. Por isso, sua leitura incluiu uma dinâmica em que eu pudesse oferecer mais suporte aos alunos: realizei leitura em voz alta de algumas partes para toda a sala; outros trechos foram lidos no coletivo também em voz alta, pelos alunos; parte foi lida pelas crianças em pequenos grupos e o restante individualmente. Contudo, apesar de não ser um texto de fácil leitura⁴⁶, a riqueza que apresenta – por exemplo, na maneira como descreve lugares ao redor do mundo todo – favorece ao leitor criar imagens mentais para personagens, cenas, espaços ou objetos, durante toda a leitura. Essa chega a ser uma condição para a compreensão.

Considerando que o texto pode suscitar, ainda, inúmeros sentimentos ou sensações, propus que grifassem com cores diferentes os distintos aspectos da *visualização*: se visualizaram uma coisa – azul; se usaram os sentidos – amarelo; se tiveram reações físicas – vermelho; bem como solicitei o preenchimento do gráfico organizador (Quadro 6, apresentado na página seguinte) representado mais adiante, para ajudar a registrar o que haviam grifado no texto.

⁴⁶ Segundo o que afirmaram os próprios alunos, nas entrevistas que realizei, consideravam como principais características determinantes do grau de dificuldade de um texto, sua extensão e o vocabulário desconhecido. O conto “O Jardim do Paraíso” possui ambas as características.

Figura 7 – Grifos de visualização



Fonte: HANSSSEN, 1987, p 185 – grifos de FHM

Nessa parte do texto (Figura 7) há a descrição do jardim e, conforme os registros, os alunos puderam experimentar várias maneiras de visualizar. Entre os discentes que realizaram a atividade, esse se constituiu como o trecho em que 46,7% fizeram mais grifos referentes às suas visualizações, sendo que 34,4% também grifaram partes desse trecho, embora não com tanto destaque. Assim, 81,2% revelaram a prática da *visualização* e apenas 18,8% não fizeram nenhum grifo nesse momento da leitura.

O gráfico organizador a seguir mostra um pouco mais sobre o uso da estratégia da *visualização* pelas crianças.

Quadro 6 – Gráfico organizador para visualização

Visualização – Durante a leitura

Eu visualizei:	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO
Personagens	X		<i>Fênix, ventos, fada (PBC); morte: asas pretas e com um machado (MVA)</i>
Pessoas	X		<i>Adão e Eva, príncipe, velha (PBC, LMS etc)</i>
Coisas	X		<i>Flores, folhas (GSM); “Os peixes eram como prata e ouro. Enguias purpúreas que a cada movimento soltavam ondulantes fagulhas azuis” (GNH); “Com lírios brancos e transparentes” (GMS)</i>
Lugares	X		<i>Himalaia, Jardim do Paraíso (GSM); Paredão de</i>

			<i>montanha (LSW); Pirâmide do Egito e Palácio (EGF); Consegui imaginar as montanhas bem altas (AJB).</i>
Fatos.	X		<i>Fada leva príncipe ao palácio (ALC); Ele comer o fruto proibido. (EMB)</i>
Eu visualizei usando meus sentidos:			
Olfato	X		<i>O cheiro das flores e das árvores (GAS); especiarias de flores/perfumado como rosas do vale (MPF)</i>
Audição	X		<i>A harpa tocando, a voz da mulher (MSC); O som dos ventos (GAS); Ouvindo a música da flauta (AJB); nunca ouvi uma flauta de osso. (FHM)</i>
Paladar	X		<i>Sorrir e beijares na boca (MPC)</i>
Tato	X		<i>[...] penas (ALC); folha: uma folha que parecia com pavão (MVA)</i>
Visão	X		<i>Eu vi a montanha, uvas azuis e vermelhas (GAS); Rio caudaloso limpo como o ar (NJS); [...] Visualizei o caminho da morte com a frase "Parece que vamos ... pelo caminho da morte" (IC); O vento leste levando o príncipe (LCS)</i>
Eu visualizei usando minha reação física:			
Calor	X		<i>O sol é ardente (LMP; EGF etc)</i>
Frio	X		<i>Dentro da caverna (WBS); Que frio fazia lá dentro (GMS); Só um passo à frente o frio é cortante (NGF); na montanha mais alta (VGS)</i>
Estômago doendo	X		<i>Um frio muito gelado (ISR); Viu a árvore do bem e do mal (LSW e ALP)</i>
Outra - cansaço Frio na barriga (EAE)	X		<i>De eu subindo cansada (TOS)</i>

Visualização – Após a leitura

Eu visualizei usando uma reação emocional:	Sim	Não	Observação
Alegria	X		<i>Que o príncipe chegou ao Jardim do Paraíso (LCS); Cantando, por causa que eu lembrei de uma música. (TOS)</i>
Decepção	X		<i>Ao ele beijar a fada (NGF); Pensei que a história ia ter outro final (LSW)</i>
Ansiedade	X		<i>Fiquei ansiosa para ver o que ia acontecer (ISR); Em várias vezes tive ansiedade. Como na parte que diz: "Parece que vamos ao céu pelo caminho da morte." (IC); Para ver o que ia imaginar depois (TOS)</i>
Medo	X		<i>Na caverna (NJS); de ele morrer (NGF)</i>
Outra- Aterrorizante	X		<i>A morte (ODI)</i>

Fonte: Adaptação do gráfico apresentado por Giroto e Souza (2010, p. 86)

As transcrições acima são apenas alguns exemplos representativos dos registros feitos pelas crianças. Mostram que a mesma cena pode provocar sensações diferentes que são singulares a cada leitor como o frio, o frio na barriga ou o medo. Enquanto uns imaginaram o lugar (GAS; LNP etc), VGS experimentou a sensação de frio na cena em que o príncipe era carregado pelo vento Leste.

Por outro lado, percebe-se que alguns elementos do texto chamaram a atenção dos alunos e foram destacados por muitos deles, como a grande montanha da Ásia, mencionada por 25%, o cheiro ou o canto das flores, citado por 43,75%, ou o sol ardente, em contraposição ao frio congelante, por 46,9%. O registro de diferentes objetos do Jardim, ou do próprio Jardim do Paraíso, no quadro da *visualização*, confirma os grifos feitos pela maior parte dos alunos no trecho em que o narrador o descreve. A ansiedade também é comentada por 37,5%, sendo que 31,25% a relacionaram ao desejo de saber como a história prosseguiria, o que demonstra um envolvimento do leitor com o texto, resultado do processo de criar imagens mentais e de experimentar diferentes sensações e/ou emoções durante a leitura. Os outros 6,25% que também mencionaram a ansiedade são representados por IC ao se referir ao momento de leitura de uma cena que gerou certo suspense: *“Parece que vamos ao paraíso pelo caminho da morte”*, e por TOS que revelou sua ansiedade não apenas pelos eventos seguintes da narrativa, mas pela intensidade de seu envolvimento com o texto, afirmando ficar ansiosa por conta das próprias experiências de *visualização* proporcionadas pelo texto *“Para ver o que ia imaginar depois”*. Percebe-se aqui, o que Rosenblatt (1978) chama de leitura estética, como um momento singular de relação entre o leitor e o texto. Sua participação como agente ativo na leitura chega ao ponto de quase fusão entre leitor e texto, como se pode observar também quando a mesma aluna afirma que experimentou a sensação de cansaço *“De eu subindo cansada”*. Nesse momento, ela se colocou dentro do conto. Do mesmo modo, EAE anotou que sentiu frio *“quando eu entrei na caverna”*, colocando-se, então, no lugar do personagem. Mesmo as reações de decepção comentadas por 18,75% dos leitores, como quando o príncipe cede à tentação, ou diante do final não convencional desse

conto, são indicativos do envolvimento desses alunos com o texto, destacando que as expectativas foram de certa forma frustradas.

Os registros dos alunos confirmam o que apontam as autoras Harvey e Goudvis (2007), ou seja, que o processo de criar imagens mentais não envolve apenas o que é visual, mas também sentimentos, emoções e sensações. Assim, ao visualizar, é possível recriar em nossa mente elementos que nos façam sentir medo, tristeza, alegria, acionar a audição imaginando uma melodia, o som da voz ou os ruídos do ambiente, salivar ao imaginar o sabor de um alimento, ficar ansioso a respeito do desfecho de uma sequência narrativa, ou experimentar as sensações de frio, calor, sentir um aroma ou faltar o ar.

Sendo assim, ao aprenderem e praticarem a estratégia metacognitiva de leitura, os alunos não leem para depois serem avaliados por meio de questionários prontos para os quais se espera uma única resposta. Em vez disso, as crianças são estimuladas a vivenciar suas experiências de compreensão e de fruição enquanto leem, dialogando com o texto e tomando consciência de seus pensamentos, sentimentos e sensações.

Após “O Jardim do Paraíso” ter sido explorado na modelagem, prática guiada e leitura independente, retomei o mesmo conto, na oficina seguinte, para realizar a prática guiada com a estratégia de *conexão* texto-texto.

Considerando as diferentes narrativas com as quais as crianças praticaram a estratégia, ainda como atividade de *visualização*, mas não como uma oficina de leitura, na segunda etapa de intervenção os alunos selecionaram um dos registros que haviam feito por meio de desenho, para reproduzi-lo em um pedaço de tecido. Cada uma dessas partes, ao serem unidas, ajudou-nos a construir uma colcha de retalhos (Figura 8), que foi exposta na classe no dia da festa de encerramento do ano letivo.

Figura 8 – Colcha de *visualização*



Fonte: produções dos alunos, imagem capturada pela autora.

Essa atividade ajudou a tornar visível parte do processo de construção de sentidos para diferentes textos ou trechos dos contos: “O Patinho Feio”, “O Jardim do Paraíso” e “A Rainha da Neve”, servindo como mais um indício do que os alunos foram construindo sobre o ato de criar imagens mentais e de ter ficado claro, conforme afirmou o aluno MPF, que “não tem só uma (ilustração) certa, porque depende de como você vai imaginar”, não sendo uma “cópia” daquilo que o autor pensou e cada um cria em sua mente uma possibilidade de entendimento, quando visualiza a partir do que o autor escreveu.

Contudo, embora o registro da *visualização* por meio do desenho seja um recurso possível na prática dessa estratégia, envolve não apenas a capacidade de criar imagens mentais, mas também a habilidade de registrar essa imagem e, nem sempre as crianças possuem tais habilidades ou os materiais para reproduzir no papel aquilo que se passou em suas mentes. Sendo assim, durante essas atividades era possível identificar algumas dificuldades, tais como a demora para

efetuar o registro ou a insatisfação diante do registro que não condizia com o que haviam imaginado.

ARN e TSM narram respectivamente, como imaginaram o personagem Rainha da Neve: ⁴⁷“Loira, com o cabelo amarelo, o olho azul, a pele branca e ela é gigante”, “Eu imaginei ela como uma coisa assim ... uma coroa de neve, olhos azuis grandes, imaginei ela com um vestido preto, de morte mesmo, e imaginei ela gigante igual o ARN [...] Do lado dela eu coloquei uma cor meio roxa porque ela é do mal”. Contudo, só a imagem impressa no papel, não poderia trazer, por exemplo, a ideia dela como um gigante. Este aspecto elaborado pelos alunos é uma construção pessoal que extrapola a descrição que o narrador faz do personagem. Assim como outros aspectos – “Meio inchado, sombrio. [...] Eu imaginei ela mais ou menos do tamanho de uma pessoa, uma coroa de ouro, cabelos castanhos e um vestido leve.” (ODI), “imaginei ela linda, porque fala que o moleque achava que ela era linda” (TSM), “Pra mim ela estava meio séria” (MPF) – que não foram possíveis identificar no desenho, apenas nos relatos orais. Quando ARN disse “Eu imaginei que era natal”, expressou um aspecto registrado por vários alunos, mas só ao compartilhar sua *visualização*, confirmou ter recorrido ao conhecimento prévio, provavelmente adquirido em filmes comerciais, de que na época do natal sempre neva em países frios, quando disse que pensou isso “porque estava nevando”. Diante do mesmo texto ou excerto, houve visualizações diferentes como se pode perceber no relato de ARN/TSM que as descrevem como loira e gigante; TSM menciona ainda o vestido negro de morte, enquanto ODI a descreve morena, de estatura comum e vestido leve.

Pode-se perceber, nesses exemplos, que o uso da *visualização* como uma estratégia de abordagem do texto possibilitou aos alunos realizarem construções pessoais sobre o texto e irem percebendo esse personagem enigmático de modo singular para cada um. Ao fazerem isso, os alunos estão agindo sobre o texto, confirmando sua condição de leitores como sujeitos ativos (HARVEY e GOUDVIS,

⁴⁷ Falas transcritas da gravação da oficina de visualização na leitura do conto “A Rainha da Neve”, em 16/10/2013.

2007) e a leitura literária como experiência estética e não apenas eferencial (ROSENBLATT, 1978)⁴⁸.

Nas oficinas que envolveram o uso da *visualização* fui percebendo como essa estratégia pode despertar a imaginação e ajuda os alunos a, ao mesmo tempo, se desprender do texto e, a partir dele, ter a liberdade de criar, ir elaborando uma compreensão que é particular: vincula-se ao texto, mas vai além dele, que por sua vez se torna parte daquele que lê, não mais apenas da imaginação de quem o escreveu. Assim o texto é incorporado pelo leitor, de maneira singular, ao utilizar essa estratégia.

3.2 Conexões

A estratégia de conectar refere-se ao ato de ligar, estabelecer relações entre o texto que está sendo lido e outros conhecimentos e experiências prévias do leitor.

Owocki (2003) e Harvey e Goudvis (2007) afirmam que fazer conexões com experiências pessoais facilita o entendimento e apontam três tipos de conexões:

Conexão texto-texto: ocorre quando o sujeito, ao ler um texto, relaciona-o a algum fato, conteúdo ou aspecto presente em um outro texto lido anteriormente. Para isso, os alunos precisam ter uma bagagem de conhecimento que envolva contato com textos variados e que esse tenha sido significativo, a fim de que os busque na memória e os ligue ao que está sendo lido. Pode fazer *conexão* a partir de temas, personagens ou problemas abordados em outros textos, livros ou histórias etc.

Conexão texto-leitor: refere-se ao ato do leitor de recordar-se, por meio da leitura de um texto, de algum episódio de sua vida. Assim ele pode se lembrar de algo que tenha ocorrido com ele, ou com alguém muito próximo a ele.

⁴⁸ Para esta autora, a leitura eferencial tem seu foco no que eu posso obter do texto: instrução, informação. Já na leitura estética, o foco é no próprio evento da leitura, na experiência vivenciada entre o leitor e o texto.

As conexões pessoais enriquecem a compreensão das crianças sobre o texto ajudando-as a estabelecer uma relação entre os eventos e lugares e ligando-os às alegrias e tensões vividas pelas personagens. Ao incentivar as crianças a fazerem conexões pessoais, nós as ajudamos a entender mais profundamente o que leem. (OWOCKI, 2003, p. 24, tradução da autora)

Conexões texto-mundo: consiste em relacionar o conteúdo lido com algum assunto, episódio ou elemento que diga respeito a um universo mais amplo, que extrapole o cotidiano do leitor ou suas experiências particulares. Quando a criança consegue fazer esse tipo de *conexão*, além de conectar os textos com suas vivências pessoais, pode ampliar essas relações para pensar em situações que vão além do seu ambiente imediato, amplia a compreensão sobre aspectos mais globais, ao mesmo tempo em que aprofunda as reflexões sobre as temáticas suscitadas pela leitura do texto.

Ao conectar o texto lido com seus conhecimentos e experiências, o leitor busca suportes naquilo que já sabe para construir um sentido para o texto.

Ensinando a estratégia

Para o ensino da estratégia de *conexão* desenvolvi uma oficina com cada uma delas e, na sequência, com as três juntas.

Textos para *conexão* texto-texto

Algumas intervenções realizadas visaram proporcionar mudanças na relação que o grande grupo estabelecia com os textos e entre eles, estimulando-os a partilharem seus pensamentos com os outros. Assim, ao iniciar o trabalho com a segunda estratégia que trabalhei – conexões –, após modelá-la, realizei a prática guiada em uma atividade coletiva. Nessa atividade, os alunos deveriam estabelecer conexões comparando o conto de Andersen “O Jardim do Paraíso”, com a história bíblica com a qual o conto se conecta: a história bíblica da entrada do pecado na terra, por meio da desobediência de Eva. Registrei um modelo de gráfico de comparação de personagens em papel pardo (Figura 9) para que o produto ficasse

visível a todos. Estimulei os alunos a se colocarem e, à medida que os apontamentos iam sendo realizados por eles na discussão coletiva, iam sendo registrados conforme apresenta a figura abaixo.

Figura 9 – Imagem de gráfico organizador de comparação de personagens



Fonte: elaborado coletivamente pelo grupo de alunos – imagem capturada pela autora.

Harvey e Goudvis (2007) nomeiam esse tipo de material de cartaz-âncora. Segundo elas

Cartazes âncoras fazem tanto os pensamentos dos alunos quanto os dos professores visíveis e concretos. Estes cartazes conectam os ensinamentos e aprendizagens passadas com o futuro ensino e aprendizagem, servindo como lembretes do que veio antes para então as crianças poderem entender melhor o que está por vir. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 50, tradução da autora)

Ao apresentar a prática guiada no capítulo 1, transcrevi parte do diálogo coletivo que resultou no preenchimento desse gráfico. O trabalho com ele possibilitou que os alunos fossem recorrendo à memória e ao texto que tinham em mãos para relacionar o que já sabiam a respeito do texto bíblico às atitudes, características e consequências sofridas pelo protagonista do conto andersiano. Assim, eles identificam diferenças entre as ações dos personagens: **causas** - beijar a fada e comer o fruto, seguir a fada e afastar-se de Adão; e **consequências**- perda do paraíso para o príncipe e contaminação do mundo todo pelo pecado. Mas também nas ações sofridas, respectivamente, pelo príncipe e por Eva: ser levado pelo vento (príncipe) e ser colocada (criada) lá por Deus (Eva), ou ser tentado pela fada e ser tentada pela serpente. Conseguiram perceber aspectos comuns: ambos foram avisados da tentação eminente e de suas consequências, não se consideravam sujeitos a cair, foram tentados, escolheram fazer o que era proibido, pecaram e foram expulsos.

Nessa atividade, embora parte dos alunos não tenha participado, a professora JAM, sem que eu a questionasse a respeito, afirmou: “O que você conseguiu hoje foi surpreendente, pois os alunos que mais participam não vieram hoje.” (Diário de bordo, 29/05/2013) – referindo-se à participação de alunos que normalmente não se manifestavam oralmente perante o grupo em momentos de atividade coletiva.

Gostaria de esclarecer que, neste exemplo, muitas das relações estabelecidas pelo leitor foram pretendidas pelo autor, mas só podem ser efetuadas se houver conhecimento que favoreça a comparação e, assim, a ampliação da compreensão. Porém, na maioria das vezes, conforme apresento nos outros exemplos desse capítulo, as conexões feitas pelo leitor não precisam estar presas ao que o escritor pretendia, mas o leitor vai além do texto, percorrendo um caminho individual, podendo perpassar vários textos e diferentes suportes com os quais teve contato anteriormente.

A abordagem desse tipo de *conexão* envolveu os únicos dois textos que não são de Andersen: “O Príncipe Cinderelo”⁴⁹, de Babette Cole, que li para modelar a

⁴⁹ COLE, Babette. **O príncipe Cinderelo**. (Tradução de Monica Stahel). São Paulo: Martins Fontes, 2000. Como este livro foi usado apenas para a modelagem e não houve material produzido para ser analisado e, buscando não estender esta tese em demasia, inseri apenas sua referência ao final, mas não fiz resumo nem o apresento anexo.

estratégia, apresentando-lhes um possível diálogo entre contos modernos e clássicos; e uma história em quadrinhos “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza (ANEXO B, p. 344). Este texto foi selecionado para a prática individual, tendo em vista que havia sido verificado, por meio das entrevistas, que este era o gênero preferido pela grande maioria da classe e pelo fato de referir-se a vários outros contos, inclusive “O Patinho Feio”, podendo contribuir para que os alunos fizessem conexões. Justifica-se, assim, a inclusão de um gênero diferente do selecionado para esta pesquisa. Contudo, o foco não foi o estudo do gênero história em quadrinhos, mas levar os participantes a estabelecerem relação entre essa história e diferentes contos.

Os alunos foram instigados a registrarem suas conexões em um gráfico organizador, apresentado no quadro 5, capítulo 2, p.130. Nesse quadro demonstrei como, ao conectarem a HQ com a história da Cinderela, conseguiram entender “*que o pai dela estava com sono e queria dormir por isso ele queria contar essa história*” (EGF), ou que, ao propor a leitura “*Chapeuzinho Vermelho com sono*”, “o pai da Mônica estava com sono e se confundiu na história” (GNH).

Conto para *conexão* texto-leitor

A Roupas Nova do Imperador (ANEXO G, p. 377)

Certo imperador, que não se sabe de qual parte do planeta, era muito vaidoso e sua principal preocupação consistia em sua aparência. Um dia, chegam à cidade dois trapaceiros, afirmando ser tecelões e confeccionarem as roupas mais belas e exuberantes já vistas. Contudo, avisaram que o tecido era muito especial, podendo ser visto apenas por aqueles que fossem verdadeiramente sábios ou capazes. O imperador tratou logo de encomendar um traje real, pagando o serviço adiantado. Cada membro da corte que se dirigia ao ateliê para ver a famosa vestimenta que já se tornara principal assunto na cidade, fingia enxergar tecido e roupa inexistentes, para não ser considerado estúpido. Chegando o dia do desfile para apresentar a roupa nova, toda a multidão também fingia ver o que não existia até que um garoto exclamou: “- Mas o imperador está nu!” Diante da sinceridade daquela criança, todos se dão conta de quão tolos haviam sido, e mais tolo de todos, o imperador, que sustentou uma mentira para não correr o risco de ser desdenhado pelos demais. Sua arrogância e exaltação da aparência em detrimento da essência fê-lo ser enganado e feito de bobo perante todo o povo.

Apresentação do conto elaborada pela autora

Esse texto foi escolhido para o trabalho de *conexão* entre texto e leitor, pois, embora aborde aspectos referentes à sociedade de outra época, essas mesmas características provavelmente estariam presentes também no círculo social dos alunos, proporcionando, assim, oportunidade rica de usar seus conhecimentos e experiências prévias para compreender o texto.

A modelagem foi feita durante a leitura das três primeiras páginas do livro e os alunos leram o restante do conto em grupo, sob minha orientação, trocando ideias e anotando suas conexões em bloquinhos autoadesivos, nas margens do texto. A diferença entre apenas pedir para os alunos registrarem como pensaram ao utilizar determinada estratégia e oferecer o que as autoras Harvey e Goudvis (2007) chamam de *andaime*, para ajudá-las a pensar e efetuar os registros sobre suas ideias, ficou clara nessa oficina.

Num primeiro momento da leitura independente entreguei uma folha em branco para que, enquanto lessem, fossem registrando suas conexões pessoais. Dos 31 alunos que participaram da oficina⁵⁰, 17, que correspondem a 54,8% deles, não conseguiram registrar conexões diante da folha em branco, sendo que 15 escreveram apenas pensamentos sobre a história ou sobre os personagens, fazendo uma espécie de resumo de partes do conto e os outros 2 alunos não fizeram qualquer anotação.

Diante desse resultado, retomei o conceito da estratégia expondo novamente como poderiam utilizá-la e apresentei uma *folha do pensar* (APÊNDICE H, p. 301). Isso ocorreu no mesmo dia, dentro da mesma oficina de leitura. O oferecimento desse suporte já havia sido planejado e pôde demonstrar a relevância das *folhas do pensar* no auxílio aos alunos, para que se tornassem mais conscientes de seus pensamentos, conseguindo organizá-los em um registro.

Houve 5 alunos, correspondentes a 16% do total, que já haviam conseguido registrar conexões, mas explicitaram melhor seus pensamentos ou realizaram novas conexões com auxílio do suporte oferecido, como no exemplo do quadro 7, a seguir:

⁵⁰ Quando cito os alunos que participaram, refiro-me aos que estavam presentes no dia em que desenvolvi a oficina. Ressalto que os alunos presentes, durante todo o período de intervenção, sempre participaram das oficinas.

Quadro 7 – Registro com suporte 1

Registro na folha em branco	Registro com auxílio da folha do pensar
<p><i>Eu já passei por situações parecidas com a do imperador. Porque ... Ele foi enganado, feito de bobo; e quando era mais nova (bobinha) sempre faziam “brincadeiras” comigo. Me enganaram. (grifos da aluna)</i></p>	<p>SITUAÇÕES QUE EU VIVI OU PRESENCIEI: O imperador ficou sendo enganado, feito de bobo, e quando era novinha, meus primos e “amigos” faziam “brincadeiras” comigo, me faziam de boba.</p> <p>EU ME SENTI COMO O IMPERADOR QUANDO: Quando o imperador descobriu que estava nu ele ficou nervoso e triste, quando me senti assim: quando brinquei de bobinho, minha “amiga” mandou dar a bola para o bobinho (não pode dar pra ele) e eu dei. (IC)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A aluna que inicialmente se referiu vagamente a experiências vividas, que se conectam ao texto, posteriormente discerniu quais foram essas situações mencionadas no registro inicial, deixando mais claro seus pensamentos e as razões pelas quais fizera a *conexão* com sua vida. Ao explicitar mais detalhadamente seus pensamentos, pôde aumentar o grau de consciência sobre seu próprio processo de pensar, bem como oferecer ao professor/pesquisador e ao grupo, informações sobre como utilizou a estratégia e como foi construindo os sentidos para o que lera. Nesse exemplo, quando a aluna afirma que o imperador ficou “nervoso e triste” por descobrir que estava nu, essa é uma construção dela, pois o texto não diz como ele se sentiu. É a leitora quem, a partir do sentimento experimentado ao ter sido feita de boba, infere que foi dessa maneira que ele se sentiu naquela situação.

O que mais surpreendeu foi o fato de os alunos que não haviam conseguido utilizar a estratégia ou registrar conexões, após a apresentação da *folha do pensar* (conforme registrado no quadro 8), terem podido fazê-lo.

Quadro 8 – Registro com suporte 2

Registro na folha em branco	Registro com auxílio da folha do pensar
<p><i>O imperador atravessou a porta do palácio com ar de grande dignidade.</i> Sentimento: <i>Alegria</i></p>	<p>SITUAÇÕES QUE EU VIVI OU PRESENCIEI: <i>fingi fazer uma coisa mas não fiz.</i> ALGO QUE ACONTECEU COM UM AMIGO OU PARENTE: <i>Minha amiga fingiu ver um objeto.</i> EU ME SENTI COMO O IMPERADOR QUANDO: <i>ele mentiu que estava vendo o traje falso. E eu menti dizendo que a minha amiga estava bonita, mas era mentira. (EAE)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tentar registrar sem o apoio da *folha do pensar*, a aluna infere o que pensou estar o imperador sentindo, resultado de uma elaboração individual. Contudo, com os recursos a ela já oferecidos, ainda não conseguira, até naquele momento, fazer nenhuma *conexão*. Na *folha do pensar*, quando escreveu sobre situações vivenciadas por ela ou pessoas próximas, a informação continuava sendo vaga, não deixando claro o que realmente acontecera ou o que elas fingiram ver ou fazer. Ainda assim, o verbo fingir que aparece nas duas afirmações, indica que está conectando com um aspecto que realmente é intrínseco ao texto lido, pois, embora o termo não seja utilizado, as ações dos personagens revelam que, ao afirmarem estar vendo a roupa, estavam apenas fingindo, uma vez que não havia roupa alguma. Quando registra sua terceira *conexão* a aluna expõe mais claramente a situação pessoal com a qual está conectando e explicita que, assim como o imperador mentiu, ela também. Quando afirma que mentiu dizendo que a amiga estava bonita, pode revelar um gesto de cortesia, mas também que, do mesmo modo que o imperador, disse uma mentira para não “ficar mal” perante o outro. Esse personagem não queria parecer incompetente perante a corte e os súditos, por isso mentiu. A aluna não queria ofender a amiga, que provavelmente se chatearia com ela, por isso mentiu. Revela, assim, uma proximidade identificada pela leitora entre o real e o fictício.

No quadro 9, apresento o comparativo de outra aluna entre os registros sem e com a *folha do pensar*.

Quadro 9 – Registro com suporte 3

Registro na folha em branco	Registro com auxílio da folha do pensar
<i>Eles mentiram - nunca devo fazer isso</i>	SITUAÇÕES QUE EU VIVI OU PRESENCIEI: <i>A minha mãe me mostrou um vestido e ela pagou 300 reais só que ele estava com defeito.</i>
<i>Eles fingiram enxergar a roupa - nunca vi isso.</i>	ALGO QUE ACONTECEU COM UM AMIGO OU PARENTE: <i>Eu tinha uma amiga que estava usando vestido novo e ela caiu na lama.</i>
<i>Os trapaceiros fizeram isso para ganhar dinheiro</i>	EU ME SENTI COMO O IMPERADOR QUANDO: <i>Quando eu levei uma bronca. (EMB)</i>
<i>E todo mundo ficou sabendo que o rei estava nu.</i>	
<i>E os trapaceiros fugiram com o ouro.</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da folha em branco a aluna fez uma espécie de resumo, tentando primeiro relacionar as atitudes com sua vida, mas sem conseguir conectar com experiências pessoais. Ao dar prosseguimento à atividade, abandona a tentativa de conectar e restringe-se a relatar os fatos da narrativa.

Contudo, ao ser-lhe oferecido o apoio, a aluna vai organizando as diferentes situações vivenciadas e registrando-as no papel. Aponta então que, sua mãe, do mesmo modo que o imperador, desembolsou muito dinheiro por uma roupa que não correspondeu ao preço pago nem à expectativa de quem comprou. Conecta a vergonha do imperador com a vergonha de uma amiga que caiu na lama com um vestido novo. Relaciona o sentimento do imperador diante da nudez em público e de ter sido feito de bobo com a maneira como se sente quando leva uma bronca. Muito provavelmente, essa bronca se refere a momentos em que a aluna faça coisas “erradas” e seja repreendida. Por outro lado, conecta o que o menino da história fez ao revelar a verdade, com a alegria de poder dizer que tirou uma nota 10 na escola.

Harvey e Goudvis (2007, p. 58, tradução da autora) afirmam que as folhas do pensar são andaimes para ajudar as crianças a pensarem sobre suas ideias e registrarem suas opiniões. Essas folhas podem incluir os *gráficos organizadores*, *formulários de duas ou três colunas*, *teias*, *mapas* etc. “Qualquer formulário que encoraja as crianças a construir significados, escreverem seus pensamentos, e fundirem com a nova informação, se encaixa na nossa definição de uma folha do pensar.”

Quando essa *folha do pensar* propõe que a criança se coloque no lugar do outro, abre amplas possibilidades de interação entre o leitor e o texto. Assim, conforme orientam as autoras Harvey e Goudvis (2007, loc. cit.), a folha do pensar apresenta uma abertura que “convida os alunos a pensarem profundamente e amplamente sobre suas perguntas, opiniões, reações, *inferências*, conexões”.

Devido a essa abertura, enquanto alguns alunos se colocam no lugar do imperador diante da vergonha que ele passou, outros refletem a partir do fato de ter sido enganado e trapaceado e outros, ainda, mediante sua atitude de mentir ao se deparar com uma situação que poderia colocar em risco sua reputação.

É possível que algumas das conexões registradas no gráfico organizador já haviam sido feitas pelos alunos durante a leitura, mas, não atentando para elas, continuaram lendo sem, contudo, efetuarem o registro na folha em branco. Além de ajudar a fazer novas conexões, a *folha do pensar* pôde contribuir para que as crianças aumentassem o grau de consciência sobre o uso da estratégia.

No segundo momento da oficina, com o auxílio da *folha do pensar*, apenas 5 alunos não conseguiram realizar nenhuma *conexão*, elevando o índice de alunos que fizeram uma ou mais conexões entre suas vidas e o texto, de 45% para 83%. Diante da significativa diferença entre os resultados dos registros na folha em branco e na *folha do pensar*, foi possível perceber que, além da modelagem e explicações no início da oficina, as orientações e intervenções durante seu desenrolar, em conjunto com o suporte oferecido pela atividade, possuem papel relevante a auxiliar na elaboração e no registro dos pensamentos.

Utilizando a folha do pensar os alunos fizeram conexões com suas próprias vidas, elaborando, por exemplo:

- **sentido a vergonha que o imperador passou** ao se ver desfilando nu pelas ruas, conectando com experiências nas quais também haviam passado vergonha – “Eu me senti como o imperador quando”: “*ele passou vergonha. Um casamento. Vergonha porque eu bati palma na hora errada*” (TOS); “*Uma vez passei vergonha porque estava dançando e caí bem naquela coxia do teatro*” (APC); “*Ele foi enganado e trapaceado. Uma vez eu paguei o*

cara que vendia DVD adiantado e ele prometeu voltar com o DVD só que ele não voltou” (LSW); ou

- **diante da vaidade do imperador** – *“Eu lembrei que uma vez meu pai me contou que um amigo dele vendia roupas lindas e ele conhecia uma mulher que só comprava roupa dele, pois ela exigia que a roupa fosse fabricada individual, só ela podia usar aquela roupa ninguém podia ter igual” (APC); ou ainda*
- tendo em vista o medo dos personagens quanto a **serem considerados incapazes**, ou serem mal vistos pelos outros – *“Eu tenho uma amiga que é muito legal e ela ia ir para uma escola diferente à que ela mesmo estudou e ela mesmo perguntou pra mim: - Será que vão me achar estúpida? Será que vão me achar inútil?” (MJZ); “Eu tenho uma amiga que só mentiu para não estragar a reputação dela” (LSW).*

Os exemplos analisados nesta tese confirmam também que

Quando os alunos têm uma experiência similar àquela do personagem da história, eles são mais aptos a entender os motivos, pensamentos, e sentimentos do personagem. E quando os leitores têm uma abundância de conhecimentos prévios sobre uma área específica do conteúdo, eles entendem mais completamente a nova informação lida. Adicionalmente, quando leitores têm um entendimento geral dos diferentes gêneros de texto, eles compreendem mais completamente. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 17, tradução da autora)

Quando os leitores fazem essas conexões eles não estão apenas se lembrando de experiências vividas, mas, por meio delas, aprofundam a compreensão sobre o texto e conseguem inferir aspectos ideológicos no conto andersiano, tais como a vaidade e a valorização da aparência em detrimento da essência, que levaram o imperador a representar diante dos súditos, justamente o papel que ele tanto temera: o de estúpido. Ao registrarem suas conexões, os alunos se referem a pessoas de seu círculo de convivência, com as mesmas características

e atitudes, ou a si mesmos. Quando mencionam situações em que passaram vergonha, demonstram que conseguiram identificar esse aspecto da experiência do personagem, que é subentendido, não é dito claramente no texto. As crianças precisaram se colocar no lugar dos personagens e se remeterem a suas próprias experiências para elaborarem sentidos que ultrapassassem a superfície textual.

Se não parassem para pensar em suas próprias vidas e em situações presenciadas envolvendo outras pessoas, é possível que não fizessem muitas dessas relações e que a leitura ficasse em um nível superficial. A participação em uma oficina que envolveu a leitura de um texto e o uso consciente de uma estratégia para refletir sobre ele, neste caso, ampliou a experiência leitora dos alunos e contribuiu para irem modificando a relação deles com os textos. Os alunos buscaram em seus conhecimentos prévios sobre mentira, vaidade, soberba, trapaça, elementos para ligar com o texto e elaborar sentidos para ele. Para isso, relacionaram o que já sabiam com o que o texto lhes apresentava, realizando também *inferências*, pois as relações estabelecidas foram construções do leitor relacionando seus conhecimentos prévios às informações do texto.

Conto para *conexão* texto-mundo

A Menina dos Fósforos (ANEXO H, p. 379)

Uma garotinha muito pobre sai de casa no último dia do ano para vender fósforos coloridos, sob intenso frio e muita neve. Já à noite, sem ter conseguido vender nada, com muito frio e fome, e sem ninguém que lhe oferecesse qualquer auxílio, a menina se encolhe escorada entre duas casas. Acende um fósforo e, em sua brilhante luz, começa a ver as coisas mais belas e almejadas, em especial sua querida e amada avó, que já falecera, o que a faz querer acender outro e outro. No dia seguinte, a garota foi encontrada morta com uma caixa de fósforos queimados e “um sorriso no rosto”, destaca o narrador, afirmando que ela morrera de frio, mas dando a entender que sua avó viera buscá-la e levá-la para um lugar onde já não havia sofrimento.

Apresentação do conto elaborada pela autora

A leitura do texto pode trazer à tona questões como a miséria, a fome e exploração do trabalho infantil. Oferece amplas possibilidades para ajudar os alunos a recorrerem a conhecimentos prévios dessa ordem para compreenderem o texto. Assim, seus registros na *folha do pensar* (APÊNDICE I, p. 302) apresentaram

conexões com assuntos ou acontecimentos que permeiam a sociedade e a cultura regional e/ou mundial: “*Lembramos do trabalho infantil e de mendigos que vivem na rua. [...] Crianças vendendo mercadorias na rua*” (MPC, MPF, TOS, ALP); “*Eu vi na TV a denúncia sobre o trabalho infantil*” (AJB, GKN, IC, MSC, EMB); “*Eu aprendi na escola que trabalho infantil é crime.*” (ARN; ALC; FHM; NGF); “*solidariedade, a sociedade não tem solidariedade, a maioria*” (NJS; LCS; VGS); “*Pessoas que sai de casa para morar na rua [...] Pessoas que não tem uma moradia e passam frio na rua.*” (LSW; MJZ; LCS; GNH); “*crianças que morrem de frio na rua*” (NGF; ALC; ARN; FHM)

Esses pequenos leitores, ao fazerem conexões texto-mundo revelaram coerência entre seus registros e possíveis temáticas do texto. Ao estabelecerem essas relações os alunos conseguiram concluir sobre aspectos que podem ser apreendidos do texto, mas que não estão ditos na sua superfície: a rua como local de moradia, a solidariedade versus a indiferença, assim como a exploração do trabalho infantil. Diante disso, é possível perceber como a aprendizagem e o uso da estratégia estão diretamente ligados à compreensão de aspectos mais profundos do texto, bem como ao preenchimento, de maneira singular para cada um, dos espaços abertos que extrapolam o simples narrar dos fatos ou a repetição das informações explícitas. Embora o conto suscite e permita estabelecer relações feitas pelos alunos, estas são construções deles a partir do uso da estratégia de leitura e não uma mera repetição do que já está dito.

Contos para as diferentes conexões

Objetivando proporcionar maior familiaridade dos alunos com os diferentes tipos de *conexão*, ampliar o repertório de textos conhecidos e as experiências de leitura do grupo de alunos, estas foram, ainda, retomadas nas oficinas com o conto “O Soldadinho de Chumbo” e na quarta *história* da “Rainha da Neve”. Nestes momentos, respectivamente, 100% de 31 e 85% de 27 alunos conseguiram realizar conexões coerentes de modo independente, apontando seus avanços significativos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de estratégias de leitura.

O Soldadinho de Chumbo (ANEXO I, p. 381)

Essa é a história de um soldadinho de chumbo que possui uma perna só e vive em uma casa com algumas crianças e muitos outros brinquedos. Ele apaixonou-se por uma bailarina de papel, o que descontenta outro brinquedo, um duende, que lhe faz ameaças. Na manhã seguinte, as crianças colocam o soldadinho no parapeito da janela e ele acaba caindo, sem que os meninos consigam encontrá-lo. Vai parar na rua, sendo levado para o esgoto pela água da chuva e, por fim, chega a um rio, onde é engolido por um peixe, que é pescado e levado novamente para a cozinha da mesma casa onde estivera antes. É encontrado pela cozinheira e entregue ao seu antigo dono, podendo rever sua amada bailarina. Então, sem mais nem menos, o texto relata que uma criança pequena joga o soldadinho na lareira, o qual se mantém firme, segurando seu fuzil mesmo dentro do fogo. Quase que no mesmo instante, a porta se abre e uma rajada de vento joga também a bailarina que, sendo de papel, se queima rapidamente. Entre as cinzas restaram apenas a lanterna da bailarina, agora preta como carvão, e um coração de chumbo.

Apresentação do conto elaborada pela autora

Uma vez que os alunos já haviam aprendido os três tipos de *conexão*, selecionei este texto para que praticassem todas elas, por meio da leitura e do registro nas folhas do pensar e, posteriormente, selecionando algumas conexões realizadas para serem expostas em um grande mural (Figura 10, abaixo), escolhendo algum registro de outro aluno e oralizando para o grupo em momento oportuno. Assim, além de compartilhar oralmente, eles podiam consultar também as conexões que os colegas haviam registrado.

Figura 10 – Mural para os três tipos de conexões



Fonte: Elaborado pela autora, conforme esquema registrado no apêndice J, p. 303.

Ao compartilharem suas conexões neste mural os alunos foram deixando indícios sobre seus pensamentos durante a leitura do texto, que podem ampliar as conexões e pensamentos dos outros, conforme os exemplos apresentados no capítulo 1, no item que discuto sobre o leitor ativo.

O trecho transcrito a seguir é o registro de um diálogo que ocorreu após a leitura do conto “O Soldadinho de Chumbo” e, durante o momento da avaliação e partilha, levantei uma questão que conduziu a uma produtiva discussão com o grupo de alunos.

Pesquisadora: - Como termina essa história?

ODI: - Com os dois juntos.

NJS: - E mortos.

Pesq.: - O que mais? ... Por que será que a história termina desse jeito? O quê vocês acham que aconteceu para a bailarina ir parar lá junto com ele?

NJS: - Foi a magia do duende.

ODI: - Foi por causa do vento.

Pesquisadora: - Ela acha que foi o duende, ele acha que foi o vento, e você? ...

AJB: - A magia do duende.

Pesquisadora: - Pode ser? Lendo o texto, dá pra gente entender que foi a magia do duende?

Alguns alunos: - Não.

Pesquisadora: - É possível, pensar nisso?

ALP, acompanhada de alguns alunos: - Sim, é.

Pesquisadora: - Por quê?

NJS: - Porque o duende estava perseguindo ele.

Pesquisadora: - Dá para eu entender que foi o vento?

Alguns alunos: - Não.

Outros: - Sim.

GSM: - Eu acho que era o duende.

Pesquisadora: - Você acha que foi o duende, para ele foi o vento. Defende a sua ideia. Por que que você disse que foi o vento?

ODI: - Porque eu vi escrito.

Pesquisadora: - Ele viu escrito. Como que está escrito? Você lembra ou consegue achar aí?

Professora da classe, se dirigindo a GSM: - E você, por que você acha que foi o duende? Onde você viu isso escrito?

GSM: - Não, porque eu li, aqui daí eu pensei... Deixa eu ver se eu acho ...

Alguns alunos começam a procurar uma resposta no texto.

Pesquisadora, lendo o trecho apontado por ODI: - Vamos ler aí: “De repente, a porta se abriu e um golpe de ar apanhou a bailarina que voou como silfit para dentro da lareira.” Olha só, o ODI, considerando o que está escrito aqui, entendeu que foi o vento.

Aparentemente convencido, GSM repete, imediatamente: - Foi o vento. Foi o vento.

Mas outro aluno, PBC, acrescenta: - Foi a magia do duende que fez o vento...

Pesquisadora: - Ele entendeu que foi a magia do duende que fez o vento levar ela para lá? Tem alguma coisa no texto que me ajuda a entender isso? A entender que foi assim? Será que tem alguma coisa no texto?

Vários alunos dizem que não, a aluna NGF faz que não com a cabeça.

Pesquisadora: - Alguém já me disse alguma coisa antes. Que o duende já tinha um histórico, que o duende já vinha perseguindo o soldado.

LSW: - Eu acho que o duende ficou triste de ver a bailarina chorando.

Pesquisadora: - Ah, você acha que ele ficou triste e no final ele quis ajudar?

Aluno não identificado: - O duende fez uma magia.

Pesquisadora: - Como é que vocês sabem que o duende pode ter feito uma magia?

MJZ:- Porque ele tinha feito outra magia antes, ele abriu a caixa.

EMB: - Eu achei aqui, professora “Devia ser a magia do Duende da caixa de rapé”.

Pesquisadora: - Agora, deixa eu perguntar para vocês, dá para eu dizer “O dele está errado, foi o vento, só o vento, nada mais”? Eu posso dizer isso?

Alguns alunos: - Não.

Pesquisadora: - Ou eu posso dizer assim “O ODI está errado, não foi o vento, foi o duende”?

PHA, acompanhado por outros alunos: - Não.

Pesquisadora: - O texto vai me dando dicas que eu posso tanto entender que foi só o vento, ou eu posso entender também que foi a magia do duende, pelas outras coisas que o duende já tinha feito, porque a porta abriu de repente, não explica como essa porta abriu para o vento entrar. Vocês sabem como é que se chama isso? Isso não está escrito lá no texto. Isso é quando estou completando um espaço aberto, uma lacuna, a gente diz. Algo que o texto não me diz, mas pegando as dicas que o texto deu antes eu consigo pensar, eu construo uma compreensão, eu vou construir a minha interpretação. O que eu entendi sobre o que o texto...

Aluno não identificado: - Fala.

Pesquisadora: - E muitas vezes o texto permite entender de jeitos diferentes. Às vezes não. Se o texto tivesse dito “Foi o duende”, eu tinha que entender que foi o duende. Mas o texto deixa eu chegar a minha conclusão. Eu tirar uma conclusão. O GSM, o PBC e outros, tiraram uma conclusão. ODI e mais alguns, tiraram outra conclusão. E as duas podem ser tiradas.

PBC erguendo a mão e chamando atenção da pesquisadora: - Professora, isso é uma nova conexão?

Pesquisadora: - É uma nova estratégia. Vocês sabiam disso? Essa estratégia que vocês usaram aqui para ler esse texto e que a gente conversou agora é uma nova estratégia. Sabe como é que ela chama?

VGS: - Não.

PHA e outros: - Não.

Pesquisadora: - Inferência, inferência. O que será que é inferência, então?

PBC: - É quando você pega dicas do texto para descobrir alguma coisa que ele não conta?

Pesquisadora: - Isso mesmo!!

Gravação da oficina de conexões, de 19/06/2013

É possível identificar na transcrição acima tanto a mediação do adulto quanto a interação entre os alunos durante a discussão coletiva o que, não raras vezes ocorria ao mesmo tempo. A discussão contribuiu tanto para aprofundar a compreensão sobre o conto lido, quanto para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o processo de elaboração da compreensão de textos e auxiliar na construção do conceito da estratégia que seria trabalhada na sequência.

Inicialmente os alunos não aceitavam as duas possibilidades de respostas. Tanto que GSM, diante do questionamento feito pela professora JAM e do trecho do texto que sustentava a ideia do outro, abandonou imediatamente sua tese de que teria sido o duende, afirmando “Foi o vento”.

Quando questionei sobre a possibilidade de uma afirmação ser verdadeira, os alunos que possuíam opinião diferente respondiam negativamente, indicando que aquela resposta não poderia ser considerada. Ao final da discussão, após os alunos ouvirem e verem no texto as dicas levantadas por mim e pelos colegas, foram percebendo que não havia uma única resposta possível.

O momento em que o aluno PBC fez uma *síntese* da ideia e definiu a estratégia de *inferência*, a partir da experiência vivenciada, foi ímpar. Ele estava envolvido e refletindo sobre o diálogo. O questionamento que ele trouxe à discussão e a possibilidade de ser ouvido viabilizou a elaboração de uma conclusão que não apenas resultou no conceito da estratégia como, nesse momento, foi também uma maneira de dar vez e voz aos alunos. Na sequência da discussão, que durou, apenas mais dois ou três minutos, os próprios alunos começaram a fazer comentários elogiosos ao aluno PBC. Alguns o olhavam sorrindo, em sinal de aprovação, NJS repetiu “Ele sabe, ele sabe”, ao que respondi: “Mas não é só ele que sabe, vocês também sabem”. PBC também sorriu e meneou a cabeça afirmativamente. A definição elaborada por ele foi registrada em um cartaz para

compor o mural no qual fixávamos uma *síntese* da definição de cada uma das estratégias.

Autores como Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007), Kelley e Grace (2007), Girotto e Souza (2010) afirmam que o processo de formação do leitor inclui a crescente consciência sobre o processo de elaboração de sentidos, ou de uso de estratégias de compreensão leitora. Portanto, segundo eles, para ser um leitor proficiente é essencial possuir o “controle da compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 41), que inclui a “utilização consciente das estratégias de leitura.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Como revelam os exemplos analisados até então, é fundamental o papel do professor nesse processo, como mediador de interações entre alunos e destes com o adulto. Entendo que a mediação do adulto – professor – implica caminhar junto com o aluno, ajudando-o a realizar empreitadas que não conseguiria fazer sozinho, apontando possibilidades ainda desconhecidas para os educandos.

Autores como Lerner (2002), Solé (1998), Zilberman e Bordini (1989), destacam a leitura compartilhada de textos diversificados como aspecto indispensável para ajudar os leitores iniciantes a elaborarem significados para o texto e perceberem a riqueza de possibilidades de interpretação ao compartilhar com outros o que e como compreenderam o texto lido.

A melhor política é a da leitura compartilhada, em que o universo de sentidos do texto é discutido entre o leitor jovem e o leitor adulto, de modo que venham à tona as interpretações e se dialogue sobre as divergências. Desta forma, acima dos valores intrínsecos dos livros, sobrepõe-se a troca de experiências em níveis diferentes, mas capazes de iluminar-se mutuamente. (ZILBERMAN; BORDINI, 1989, p. 12)

Segundo Harvey e Goudvis (2007), o papel mediador do professor pode se dar tanto nas práticas individuais quanto nos pequenos grupos ou no grande grupo, quando os alunos avaliam e partilham suas aprendizagens na oficina de leitura.

Ao discutir sobre a mediação na aprendizagem das estratégias de leitura, Solé (1998) deixa claro que esse é um caminho a ser percorrido com o auxílio constante do professor.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65)

Entendo que este aspecto perpassa, de certo modo, os resultados abordados em todas as categorias de análise. Ele se faz presente em todo o processo de aprendizagem, seja no diálogo estabelecido entre o leitor e o texto, nas interações entre os alunos ou deles com o adulto.

No trabalho com outro conto, “A Rainha da Neve”, os alunos revelaram que os textos lidos durante as oficinas integrantes desta pesquisa se tornaram subsídios para outras leituras. Quando leram a “Quarta história, que fala de um príncipe e de uma princesa”, foram orientados a praticar os três tipos de *conexão*. Em seus registros foi possível identificar que 55,5% deles fizeram conexões com outro texto de Andersen que possui vários pontos em comum com essa *história* do conto “A Rainha da Neve”, que é a narrativa “João Trapalhão”, e 18,5% das crianças fizeram conexões com outros contos de Andersen. Outras crianças fizeram também conexões com textos de outros autores, filmes, experiências vividas, como evidenciam os exemplos transcritos no quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Gráfico organizador para conexões

Aluno	CONEXÃO QUE FIZ	PARTE DO TEXTO	COMO ME AJUDOU A ENTENDER
PBC	<i>Lembrei do João Trapalhão, que a princesa escolhe quem melhor fala.</i>	<i>“Aquele cuja conversa ... que ele se sentisse à vontade num palácio e falasse melhor ..., a princesa escolheria.”</i>	<i>Como a princesa iria escolher.</i>
ALP	<i>Me lembrei da história do João Trapalhão</i>	<i>Quando a princesa fala que ela queria se casar com um homem que conseguisse responder para ela.</i>	<i>Que a princesa do João Trapalhão também queria alguém que conseguisse responder a ela, conversar.</i>
	<i>Me lembrei da história do João</i>	<i>Quando fala que os moços que levaram</i>	<i>Que os irmãos eram egoístas e achavam</i>

	Trapalhão	lanche não dividiam com o vizinho e falavam assim que a princesa não casaria com ele.	que João não casaria com a princesa.
LSVS	Eu me lembro da história "João Trapalhão"	Quando fala que eles pareciam embreagados quando iam falar com a princesa.	Me senti dentro da história, me ajudou a visualizar a situação.
EGF	Lembrei da história do João Trapalhão	Que a princesa já leu todos os jornais do mundo	Imaginei como as duas princesas eram, mas uma escreveu para o jornal.
LCS	Lembrei da história do João Trapalhão que falava de uma princesa a procura de um noivo.	Quando fala que a princesa queria se casar.	Que eles vão ficar nervosos.
AJB	Lembrei da história do João Trapalhão	Quando os rapazes estavam para fora do palácio conseguiram falar, mas quando estavam lá dentro não.	O nervoso atrapalhou.
TOS	Me lembrei da história "Mágoas do Coração", que fala de botão.	"[...]Diziam eles, lá com seus botões."	Saber diferenciar botões de roupa que fala na outra história de botões da cabeça, os neurônios que fala nessa história.
GNH	Eu me lembrei da história da bola e do pião.	Quando o corvo fala para a menina que ela está sufocando.	Entendi melhor as palavras dos apaixonados.
GAS	Sonho da Babete, da "Dama das Geleiras"	"Os sonhos voltaram e vieram voando dentro do quarto."	Que teve boa noite.
ALP	Me lembrei da história da "Menina dos fósforos"	Quando falou que os moços que estavam dentro do castelo para tentarem se casar com a princesa não tinham o que comer.	Porque os cavaleiros estavam passando sede fome.
AJB	Lembrei de quando minha madrinha foi viajar para a Espanha e eu lembrei dela sorrindo.	"Gerda via nitidamente na imaginação, os olhos expressivos de Kay, via ele sorrir."	A saudade é muito grande quando alguma pessoa parte para outro lugar.
EMB	Que quando li o texto lembrei da Rainha da Neve	Quando o corvo fala na princesa	Que a princesa poderia ser a Rainha da Neve

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a maioria dos alunos ainda tenha registrado frases sucintas, que não expressam seus pensamentos por completo, ao fazerem os registros escritos, revelam como a *conexão* realizada os ajudou a entender melhor o texto, vão expressando a maneira pela qual a estratégia os aproximou do texto e os ajudou a dialogar com ele. É possível perceber que as conexões com outros textos resultam também em outras estratégias como a *visualização* “*Imaginei como as duas princesas eram*”, *previsão* “*Que eles vão ficar nervosos*” e a *inferência* “*Que teve boa noite*”, reafirmando essa aproximação dos alunos com o(s) texto(s) lido(s). Assim, as crianças expressaram, ainda que nem sempre em detalhes, o que puderam imaginar, sentir e concluir sobre certos aspectos do texto, ao compará-los com outro texto já conhecido deles.

3.3 *Previsão*

Conforme já mencionei, incorporei a estratégia de *previsão* à pesquisa apenas na segunda etapa de intervenção e coleta de dados, por ter identificado a necessidade de fazer distinção entre *inferência* e *previsão*, compreendendo que refletir sobre seu uso e aplicar essa estratégia em situações de leitura poderia proporcionar contribuições diferentes para o leitor em formação.

Harvey e Goudvis não tratam especificamente dessa estratégia. Owocki (2003), embora afirme que *previsão* é “na verdade, um tipo de inferência”, diferencia as duas estratégias.

Inferir é uma estratégia que está relacionada à *previsão* no que diz respeito ao uso do background para tomar decisões sobre o texto. Enquanto uma *previsão* é uma adivinhação sobre o que pode acontecer ou o que pode ser aprendido, uma *inferência* é uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas. (OWOCKI, 2003, p. 15, tradução da autora)

A estratégia de *previsão* corresponde a antecipar o que pode vir adiante no texto. Assim como a *inferência*, pauta-se nos conhecimentos do leitor e em pistas dos textos. Contudo, essas pistas podem suscitar ideias gerais e vagas, como possibilidades para a continuidade da leitura, enquanto a *inferência* é uma conclusão possível de ser tirada com base no que se leu ou viu até determinado ponto do texto.

para prever, os leitores precisam ativar seu conhecimento prévio e usá-lo para descobrir sobre o que vão ler. Dessa forma, prever ajuda os leitores a fazer a *conexão* entre o que eles estão lendo e o que eles já sabem, trazendo sentidos ao texto a fim de obter o sentido do mesmo. (OWOCKI, 2003, p. 14, tradução da autora)

Praticar a estratégia de *previsão* implica em refletir sobre o que o texto irá apresentar antes mesmo de iniciar a leitura. Os leitores podem prever a partir da capa de um livro, das ilustrações ou do título de um texto. Durante a leitura também podem prever sobre o que virá mais adiante. Após a leitura, a *previsão* pode fazer sentido ao se imaginar uma possibilidade de continuidade para o texto. Mas, neste caso, não teremos a leitura como suporte para buscar a confirmação da *previsão*.

É importante que os leitores elaborem previsões antes e durante a leitura, porque, assim como as perguntas, e em certa medida as *inferências*, a *previsão* estabelece objetivos a serem perseguidos na leitura, oferece um norte, uma vez que o propósito de prever e de perguntar é buscar informações no texto que possam responder aos questionamentos, confirmar ou refutar o que se esperava do texto. Fazer *previsões* ajuda os alunos a manter a atenção no que estão lendo. Quando uma *previsão* não se confirma no decorrer da leitura, o leitor precisa reorganizar seu conhecimento e refazer sua linha de raciocínio para compreender o texto.

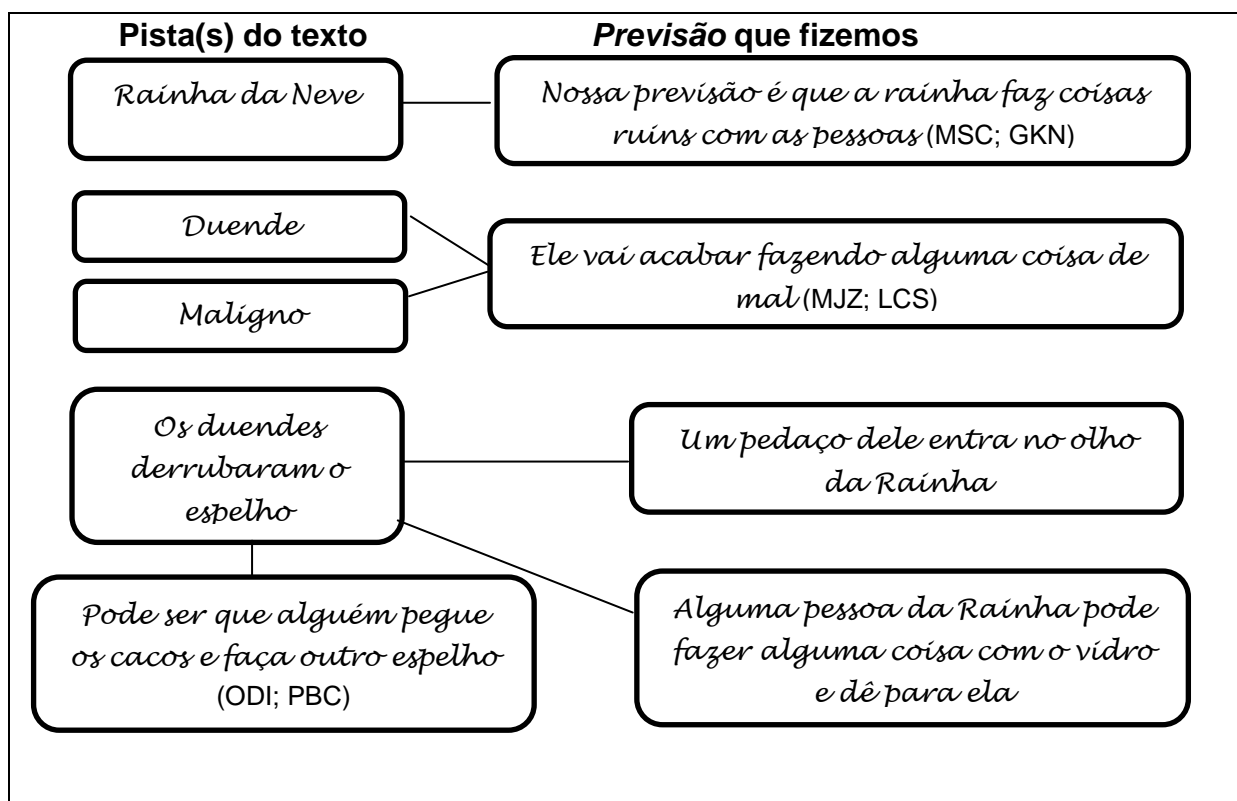
O que a criança já sabe sobre a estrutura do gênero que irá ler ou sobre o conteúdo abordado no texto irá ajudá-la a prever. Os conhecimentos já adquiridos pelo leitor auxiliam tanto a elaborar as previsões quanto a ir construindo os sentidos para o texto durante a leitura. Contudo, há que se tomar cuidado para que as previsões não se tornem hipóteses fixas que se persigam como uma realidade e não como uma suposição. É necessário compreender que a *previsão* precisa ser

submetida ao conteúdo do texto e que ela poderá ser refutada sem que a ideia elaborada previamente pelo leitor seja considerada um erro.

Ensinando a estratégia

Após a modelagem – que ocorreu pela leitura de um dos capítulos do conto “A Dama das Geleiras” – e sabendo que era a primeira vez que os alunos praticavam essa estratégia, propus uma atividade em duplas, na qual os *guiei*, para que, antes de iniciar a leitura do conto “A Rainha da Neve”, usassem o título, subtítulo e imagens para ajudá-los a prever. Para tanto, foi proposto que os alunos, a partir de um modelo de gráfico, fossem desenhando outros campos que necessitassem e registrando neles as pistas do texto e suas previsões.

Quadro 11 – Fazendo previsões



Fonte: Elaborado pela autora.

Não houve dificuldade significativa para compreensão e uso da estratégia. Todas as duplas registraram previsões. Os conhecimentos adquiridos no conto que estava sendo lido em capítulos, “A Dama das Geleiras”, ajudaram a elaborar previsões a partir do título “A Rainha da Neve” – primeira história, que trata do espelho e dos cacos, relacionando esse às informações trazidas no outro texto que eu vinha lendo para eles. Assim, 35,7% dos 28 alunos que realizaram a oficina previram como seria a personalidade da Rainha da neve. Os alunos VGS e TVF olhavam para o texto, liam uma parte, paravam, olhavam mais um pouco para o texto e não conseguiam fazer registro. Aproximei-me deles e perguntei:

Pesquisadora: Vocês já pensaram em alguma coisa?

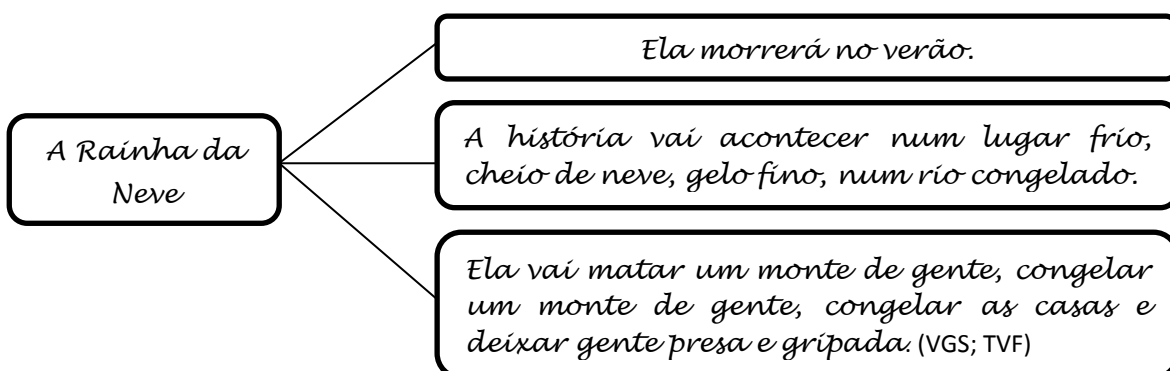
Alunos: Ela será uma Rainha do mal.

Pesquisadora: E como vocês pensaram nisso? Tem alguma coisa que vocês viram?

VGS: A Rainha. (fala o aluno, referindo-se à palavra do título do conto).

TVF: A Dama das Geleiras é do mal.

Os alunos recorreram ao conhecimento sobre o personagem do outro conto “A Dama das Geleiras”, para prever características de personagens de “A Rainha da Neve”. Contudo, ainda não sabiam como escrever isso na folha do pensar. Expliquei para eles onde poderiam registrar as pistas e/ou conhecimentos prévios e onde anotar a *previsão*. Perguntei, então, o que eles achavam que poderia ocorrer na história e eles foram narrando suas previsões, que depois foram registradas da seguinte maneira:



Antes mesmo da leitura do texto, apenas a partir do título, esses alunos que inicialmente não conseguiram fazer o registro, por meio da mediação estabeleceram

relações com seus conhecimentos prévios para criar e refletir sobre possibilidades bastante ricas para o conto: conseguiram prever um cenário; considerando que é uma rainha da neve preveem que assim como a Dama das Geleiras, a Rainha da Neve dominará o gelo, usará isto para prevalecer sobre outros e, como desfecho, será derrotada pelo verão.

Esses alunos que apresentavam dificuldade na maior parte das atividades da pesquisa – e, segundo a docente, também nas tarefas cotidianas da sala de aula – ao serem orientados revelaram-se bastante produtivos. Isso reforça a ideia apresentada por autores como Owocki (2003), Harvey e Goudvis (2007), Giroto e Souza (2010) e Keene (2011) sobre a relevância do papel do conhecimento prévio e da necessidade de mediação, apontada também por Vigotskii (2010, p. 112; 113).

Com auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. [...] O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, pode fazê-lo amanhã por si só.

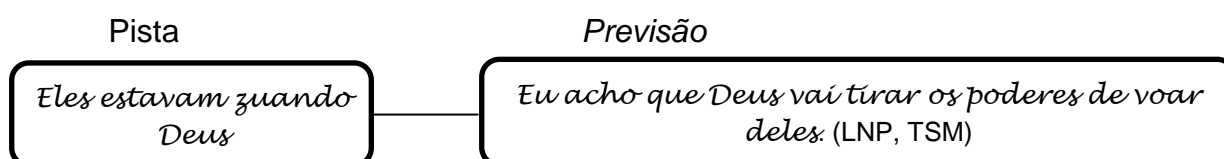
Nesta primeira história, o personagem Rainha da Neve ainda não é introduzida e as previsões sobre ela ficaram para serem revisitadas na leitura das próximas histórias que compõem o conto.

Os conhecimentos prévios dos alunos sobre a representação social do “Diabo” ou termos como “maligno” e “Tinhoso”, ajudaram 50% a fazer previsões sobre possíveis maldades cometidas pelos duendes ou pelo próprio Diabo: “*Nós achamos que eles vão usar o espelho em um plano para destruir as pessoas*” (EGF; NJS), “*Prevemos que eles vão matar a Rainha da Neve ou machucar alguém*” (ISR; GNH), “*Como o Diabo era igual ao Tinhoso e o Duende maligno, eles poderiam se reunir para fazer um plano maligno*” (AJB; IC).

Nessa oficina, os alunos extrapolaram mais uma vez o universo do texto, utilizaram conhecimentos prévios de outras leituras e elaboraram ampla gama de previsões. Foi possível notar que a estratégia de *previsão* estimula a criatividade e a imaginação da criança, aspectos que fazem parte da experiência vivenciada na

leitura estética (Rosenblatt, 1978): “*Nós imaginamos que o espelho que o Tínhoso fez irá quebrar e ele irá para as sombras e morrerá todo mal. Achamos que depois todos eles morrerão e todo mal será purificado.*” (TOS, ALP).

Os alunos puderam, pautando-se naquilo que estavam vendo ou lendo, e de seus conhecimentos prévios, alçar grandes voos para depois retornar ao texto e estabelecer diálogo entre as expectativas para a leitura e o conteúdo lido.



A pista que os alunos selecionaram é também uma *inferência*, pois a partir do comportamento desafiador dos duendes, suas gargalhadas, concluíram que estavam “zuando Deus”. Recorreram, ainda, a outras estratégias para fazerem suas previsões. Embora a metodologia estabeleça que as estratégias sejam ensinadas didaticamente uma de cada vez, elas não ocorrem apenas separadamente. Os alunos podem recorrer a mais de uma delas para compreender um texto e, mesmo, elaborar pensamentos rumo à compreensão, que envolvam mais de uma estratégia ao mesmo tempo. Quando os alunos já citados AJB e IC, VGS e TVF, por exemplo, retomaram o que viram em outro texto lido “A Dama das Geleiras” para preverem algo sobre o texto que estavam lendo, utilizaram também, a estratégia de **conexão texto-texto**.

Na leitura independente que se deu com o início da segunda *história*, apenas um aluno não conseguiu fazer nenhum registro. Dos outros 32 alunos participantes, 97% registraram previsões, ora aliando-as a inferências “*Eu acho que os dois são apaixonados só que aí um vidro entra no olho dos dois e eles vão começar a ver defeitos um no outro*”(TSM), ora a questionamentos “*Será que a vó deles vai contar mais sobre as abelhas?*” (MJZ), “*Será que a amizade deles pode acabar?*” (AJB). Do total de participantes, 63,6% fizeram registro sobre a afetividade entre Kay e Gerda. As anotações diziam respeito à amizade – “*Eles devem ser melhores amigos*”, mencionou LCS antes de iniciar a leitura; ao amor ou à paixão – “*Quando eles ficarem adultos podem ser namorados ou*

casados. Ou podem ser irmãos.” (PBC); “Eu pensei lendo um título pensei que essa menina vai sofrer de amor por esse rapazinho” (NJS).

Assim como as inferências podem ser pontuais ou mais amplas, as perguntas podem ser “gordas” ou “magras”, as previsões podem dizer respeito a ações ou a outros aspectos pontuais ou mais abrangentes. ALC previu que *“A menina e o menino vão cair dentro e vão se sujar, seus pais acham ruim e os dois ficam proibidos de se verem”*. Elaborou uma sequência de ações específicas que poderiam ocorrer no conto. Já MVA pensou sobre a possível intervenção da Rainha da Neve como agente desestabilizador da situação inicial apresentada: *“A Rainha das Neves vai ir à casa dos senhores e das crianças para pegar elas para ela”*. Essa previsão foi feita antes da Rainha da Neve ser introduzida como personagem. Outras previsões recorrentes e que demonstraram o envolvimento dos alunos com a leitura foram as que se referiram aos cacos do espelho que haviam sido mencionados na primeira *história* do conto lida na semana anterior: *“Um grão vai cair no olho da menina e ela vai ver defeito no menino”* (LSW).

A aprendizagem da estratégia ajudou os alunos, em grupos e individualmente, a criarem sobre diferentes aspectos do texto como a caracterização dos personagens, espaços, ações da narrativa e desfecho. Ao praticarem essa estratégia e serem incentivados a pensarem a partir de uma ou mais pistas do texto, começam a superar uma dificuldade apresentada na oficina da estratégia de *inferência*, pois geralmente recorriam a apenas uma parte do texto para elaborarem suas inferências, em vez de coordenar diferentes informações para comprovar suas ideias e conclusões. Permitir que as crianças elaborassem os próprios *gráficos* organizadores para registrar seus pensamentos demonstrou também ser um fator que contribuiu para aumentar a autonomia na relação estabelecida com o texto e com o registro de seus pensamentos.

3.4 Perguntas ao texto

Infelizmente, por volta da quinta série, as perguntas praticamente desaparecem. A escola não encoraja as perguntas. Ela exige respostas – respostas para as perguntas dos professores, respostas para as perguntas dos testes, e respostas para problemas de matemática que os alunos sabem fazer, mas não sabem explicar. Por muitos anos a escola tem se focado nas respostas em detrimento das perguntas. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 18, tradução da autora)

A estratégia de *perguntas ao texto* é muito diferente dos tradicionais questionários que as crianças respondiam nas escolas (e, em muitos casos, ainda respondem) após a leitura, sempre propostos pelo livro didático ou pelo professor. Ao aprender essa estratégia, o aluno elabora perguntas sobre e para o texto. A partir do seu próprio questionamento orienta sua leitura em busca de respostas. Ora as respostas são encontradas diretamente no texto, ora necessitam de *inferência* do leitor para serem respondidas ou, ainda, podem ficar em aberto, pois nem sempre o material escrito traz informações suficientes para todos os questionamentos do leitor.

Para Owocki (2003), a relevância da estratégia de perguntar está em ajudar os leitores a aprofundarem-se no texto, organizarem suas ideias e refletirem sobre o que estão lendo, identificando informações específicas ou os objetivos do autor e os sentidos subentendidos. Sendo assim, essa estratégia também se relaciona à de inferir.

Recorrendo a Bakhtin, Arena (2010) afirma que o processo de atribuição de sentidos pelos leitores responde a certas perguntas, sendo essas, questionamentos dos leitores, sem os quais se esvazia o diálogo. Acrescenta, ainda, que

Para saber ler faz-se necessário saber perguntar, mas para saber perguntar é preciso, como entende Bakhtin, estabelecer relações entre os contextos de um e de outro em atitude sempre responsiva,

que tem a índole, o princípio, a natureza de produção de sentido.”
(ARENA, 2010, p. 23)

Segundo Owocki (2003), bons leitores param enquanto leem para questionar. Considera que essa é uma estratégia importante porque ajuda a:

- Aprofundar-se no texto;
- Refletir mais sobre o que leram;
- Organizar suas ideias;
- Orientar a busca de novas informações;
- Localizar informações específicas;
- Pensar sobre ideias não declaradas como temas, objetivos do autor, intenções, e sentidos subentendidos. (OWOCKI, 2003, p. 19, tradução da autora)

Harvey e Goudvis (2007) classificam as perguntas em gordas e magras. As gordas dizem respeito a aspectos mais amplos que, em sua maioria, exigem do leitor relacionar diferentes partes do texto para inferir e resultam em respostas mais longas e explicativas. Já as magras são aquelas questões mais pontuais, que se referem a aspectos específicos, cuja resposta normalmente é encontrada de maneira direta no próprio texto, podendo corresponder a pequenos esclarecimentos, como de compreensão de palavras.

Tornar conscientes as dúvidas e indagações dos alunos pode ajudá-los a assumir uma postura diferente diante da leitura, que se distancia daquela comumente adotada, de restringir-se a responder o que lhes perguntam sobre o que leu. O aluno vai, na condição de leitor, assumindo o controle sobre seu processo de leitura e aprendendo a questionar o texto e buscar respostas. Aprende a elaborar e decidir sobre diferentes tipos de perguntas, que exigem diferentes tipos de respostas e como buscá-las ou inferi-las.

Ensinando a estratégia

Nas oficinas para o ensino da estratégia de *perguntas ao texto/questionamento* foram trabalhados o conto “O Pião e a Bola” e duas histórias do conto “A Rainha da Neve”: “Segunda história, que fala de uma menina e de um rapazinho” e “Terceira história, O Jardim da Mulher que conhecia Arte Mágica”.

Os Namorados (ANEXO J, p. 384)

Este conto narra a história de dois brinquedos: a bola e o pião. Ambos viviam em uma gaveta juntamente com outros brinquedos. O pião, então, resolve pedir a bola em namoro. Esta inicialmente o ignora, depois justifica que já está praticamente comprometida com uma andorinha. Apresenta, ainda, como justificativa da recusa o fato de ter procedência nobre. Certo dia, enquanto alguém brincava com a bola, ela desaparece. O pião continua se lembrando dela, com saudades. Cinco anos depois, quando ele vai parar na lata de lixo, também enquanto alguém brincava com ele, encontra a bola que havia passado todo esse tempo na calha e agora caíra na lata de lixo. Ela estava tão diferente pelos estragos que o tempo lhe causara, que a princípio o pião nem pôde reconhecê-la. Quando, finalmente, ela conversou com o pião, este percebeu que era a bola por quem se encantara, mas não lhe dera importância, visto que já não possuía beleza aparente. O texto conclui quando o pião é resgatado do lixo por uma criada, e não mais se lembra da bola.

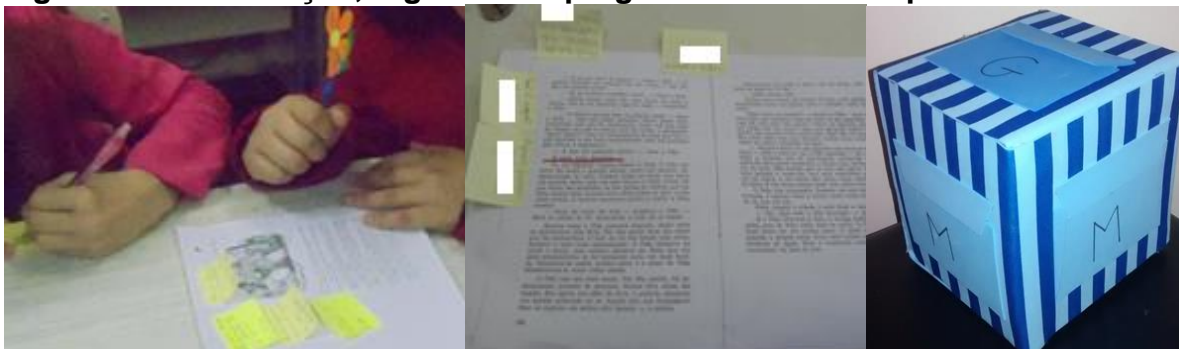
Apresentação do conto elaborada pela autora

Para o ensino do questionamento, bem como de outras estratégias, é importante destacar que o aluno precisa esforçar-se por utilizá-las principalmente antes e durante a leitura. Embora a criança também possa fazer perguntas após a leitura, as questões devem ir sendo anotadas quando a dúvida vem à mente, antes que tenha lido o restante do texto. Sendo assim, na primeira etapa da intervenção, ao iniciar a modelagem conversei com os alunos sobre como se pode ir fazendo perguntas já a partir do título e da ilustração inicial ou da capa, perguntar sobre coisas que se quer saber, coisas que irão acontecer, coisas que não entendemos etc. Posteriormente demonstrei o processo de pensamento, ao elaborar questões durante a leitura da primeira parte do conto. Fui anotando-as nos blocos autoadesivos e colando-as na margem do texto, diante dos alunos, para que pudessem observar como registrava e agregava as questões ao suporte do texto.

Quando terminei a leitura e as anotações da primeira página do conto “Os Namorados”, expliquei que havia perguntas gordas e perguntas magras, que as magras eram aquelas para as quais encontrávamos as respostas claramente no texto e as gordas eram aquelas sobre as quais precisávamos pensar mais para responder e para as quais não havia uma resposta explícita, não encontraríamos uma única frase ou palavra que nos desse a resposta. Retomei então as perguntas que anotara, discutindo com eles se eram magras ou gordas. Na sequência, os alunos, em grupos (Figura 11), deram continuidade à leitura, fazendo pausas para

registrar em blocos autoadesivos suas perguntas e colarem-nas próximo ao trecho do texto que suscitou a indagação. Na leitura independente, eles continuaram até o final do conto, realizando o mesmo procedimento de registro das questões.

Figura 11 – Elaboração, registro das perguntas elaboradas pelos alunos e dado



Fonte: Capturado pela autora

Após os alunos terem vivenciado o uso da estratégia pela minha modelagem, em grupo e sozinhos, realizamos um jogo com as questões que eles haviam feito nos grupos. Primeiro, em discussão com toda a classe, as perguntas foram classificadas em gordas e magras como nos exemplos abaixo, mas não respondidas.

Quadro 12 – Perguntas magras e perguntas gordas

Perguntas magras	Perguntas gordas
<i>O pião e a bola vão namorar?</i> (MPF)	<i>Será que a bola estava namorando mesmo?</i> (TOS; GAS, GSM, PHA, MVA)
<i>Será que ela se casou mesmo?</i> (LCS)	<i>Será que o palhaço gosta da bailarina e o soldado está com ciúmes?</i> (EG)
<i>Será que vai encontrar ela com esse sumiço?</i> (PHA)	<i>Será que ele gosta mesmo dela?</i> (LSW)
<i>Será que a bola vai voltar? Era mesmo aquela bola?</i> (GKN)	<i>Por que a bola não respondeu para o pião?</i> (GAS, GSM, MVA, PHA)
<i>Será que a bola vai voltar para o pião? Para onde será que ele foi?</i> (GMS)	<i>Será que ela só queria subir a grande altura para chamar a atenção?</i> (GNH)
<i>Onde a bola está? Onde o pião está? Como o pião está?</i> (MSC)	<i>Ela está fazendo isso para deixar ele apaixonado e no final ficar com ele?</i> (PBC)

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois, foram colocadas em envelopes fixados nas laterais de um grande dado, conforme apresenta a figura 11 (p.180). Divididos em dois grupos, os alunos puderam lançar o dado e buscar respostas possíveis para as perguntas que eles elaboraram em grupo. Era sempre permitido que expusessem suas ideias e possíveis discordâncias com as respostas dos colegas.

Embora, ao se fazer uma pergunta, se espere uma resposta, este não é o único objetivo da estratégia, uma vez que se pretende, também, ajudar leitores em formação a estabelecer objetivos de leitura e a elaborar questões amplas que os auxiliem a refletir sobre o que estão lendo e aprofundar a compreensão, articulando diferentes informações ou aspectos do texto para a construção tanto dos sentidos denotativos quanto dos conotativos para o texto.

Elaborar perguntas, principalmente as gordas, pressupõe um engajamento do leitor com o texto, um envolvimento que o faz questionar e buscar respostas. Contudo, para fazer isso o leitor também precisa estar atento e parar para pensar sobre o que está lendo, bem como para registrar seus questionamentos, os quais poderão propiciar novas frentes de interesse sobre o texto. Essa estratégia pode ajudar a dar um direcionamento para a leitura e prender a atenção do leitor, pois as perguntas ajudam o leitor a buscar respostas para elas e a elencar hipóteses que estará tentando confirmar ou não. Isto se dá por meio do diálogo entre leitor e texto.

Por outro lado, o estabelecimento de uma única possibilidade de resposta para questões feitas a partir de um texto, especialmente do texto literário, pode ser prejudicial ao processo de formação do leitor, uma vez que, partindo-se desse pressuposto, o texto é considerado como um produto acabado, para o qual o aluno terá que atribuir os sentidos pretendidos e pré-estabelecidos pelo autor. Contudo, conforme tenho discutido nesta tese, os avanços dos estudos na área da linguística trouxeram nova luz à concepção de texto, passando esse a ser entendido como um elemento de interlocução entre leitor e autor, mediados por seus contextos de produção e de leitura. Dessa maneira, tentei construir com as crianças, a ideia de que o processo de leitura e, portanto, de compreensão do texto é um ato de criação do leitor, no qual, a partir dos seus próprios conhecimentos prévios e das dicas

trazidas pelo texto, se pode preencher de diferentes maneiras os espaços em branco deixados pelo autor, propositalmente ou não.

Essa construção se constituiu em um caminho marcado por várias ações e intervenções durante o período de coleta de dados. Retomo aqui o momento do jogo que, embora realizado na oficina sobre a estratégia de *perguntas ao texto*, envolveu também o conceito de *inferência*, necessária para buscar respostas às perguntas gordas.

O aluno TSM jogou o dado, retirou uma questão e a leu para seu grupo responder: **“Por que a Andorinha não foi buscar ela (a bola) na calha?”**

Seguiu-se, então, o diálogo na tentativa por responder à indagação:

ARN: Por que não gostava dela de verdade?

Alunos em coro: Aaah. Affh.

JAM, a professora da sala interrompe: É o que está no texto? Você leu?

ARN: Li.

JAM: Ah, então.

TOS: Porque ela não viu.

Pesquisadora, retomando a discussão: Por que essa é uma pergunta gorda? Porque a resposta não está escrita no texto, certo? [...] Como não tem uma resposta no texto, tenho que ver, pelo texto, que resposta é possível ... Fala PHA.

PHA tenta, novamente, uma resposta, com outra indagação: Porque a andorinha tinha medo da bola?

Pesquisadora: Hum ... [...] O ARN havia me dito que era porque a andorinha não gostava realmente da bola. É possível que seja por causa disso?

Alunos: Sim. Sim!!

Pesquisadora: Ela (TOS) disse que é porque a Andorinha não viu. Eu acho mais provável a do ARN do que a dela, porque se a Andorinha estava lá no alto, é muito provável que a andorinha realmente tenha visto a bola cair lá, mas o texto não me diz. Então a resposta da TOS é possível também. As duas são possíveis.

Alunos do grupo 1: Eeehhh!!! – comemorando o ponto marcado para o grupo.

Gravação da oficina de perguntas ao texto (15/08/2013)

Embora eu tenha feito, na intervenção transcrita acima, quase que uma explanação, com uma menor participação dos alunos, considere-a necessária, tendo em vista, num primeiro momento, a rejeição do grupo diante de uma resposta diferente da que ele havia imaginado e, posteriormente, pela intervenção de JAM

que, influenciada pela reação da sala, e na tentativa de contribuir para o bom andamento da atividade, repreende o aluno por fazer uma afirmação que “não estava no texto”.

Procurei deixar claro que os alunos tinham liberdade de expor seus pensamentos e de fazer afirmações a partir do texto, ainda que essas não estivessem escritas nele. Objetivei também, nesse momento, esclarecer que responder às indagações sobre o texto não se restringe a encontrar uma única resposta, e que esta nem sempre está escrita claramente, mas pode ser construída por quem lê. Esta postura permite que o leitor possa realmente agir sobre o que está lendo se baseando sim, nas informações que o texto traz, mas não se restringindo a elas. Deixar os alunos livres para agirem sobre o texto, tirarem conclusões e pensarem mais profundamente sobre ele, pode ajudá-los também a se arriscarem mais na elaboração de perguntas e respostas, permitindo que eles se posicionem perante o texto e as questões elaboradas. Assim, eles podem ir se percebendo enquanto sujeitos ativos na compreensão dos textos, conforme destacam Harvey e Goudvis (2007).

Surgiu um aspecto interessante que foram as perguntas consideradas magras: O que é mogno? O que é cortiça? O que é marroquim? O que é fieira? O que é torneou? O que é torno? Embora elas sejam magras por se referirem ao esclarecimento de aspectos pontuais do texto, correspondendo à compreensão de palavras, é preciso inferir ou construir esse conhecimento previamente para que o texto possa ser compreendido. A partir das perguntas elaboradas pelos alunos, puderam praticar a *inferência* de significado de palavras desconhecidas no texto, aspecto mencionado pelas crianças nas entrevistas como principal dificuldade para a compreensão.

Para mediar a aprendizagem dos alunos, o que resultaria em significativa interação dentro do próprio grupo, indaguei-os sobre a presença de respostas às perguntas dentro do texto. Eles responderam que não havia. Tomando como exemplo a palavra torno, desconhecida para eles, fui mostrando que, pelas dicas do texto e pelo que se sabe previamente, é possível dar um sentido para palavras desconhecidas. Para comprovar, foram desafiados a darem um sentido para a

palavra torneiar, dentro da frase, a partir do que haviam acabado de aprender sobre torno. Alguns alunos conseguiram fazê-lo, expondo para a turma⁵¹.

Pesquisadora: “Quando o texto diz que foi o próprio prefeito quem torneou o pião, o que ele está querendo dizer?”

GMS: “Que fez o pião.”

MPF: “Que modelou.”

As respostas dos alunos demonstraram que conseguiram inferir para atribuir um sentido às palavras e que a resposta de um dialoga com o pensamento do outro, trazendo novas contribuições. Assim, para a pergunta “O que é marroquim?”, um aluno respondeu que “É um material chique” (ODI), visto que a bola estava se gabando por ser feita de marroquim. Quando outro (ODI) disse que **mogno** era madeira, porque sabia que a maioria dos piões era feita de madeira, NJS completou que “deve ser uma madeira boa, chique”, já que ele se mostrava envaidecido por ser feito de mogno. Aqui a aluna fundiu seu conhecimento prévio, com as dicas do texto para, a partir da ideia explicitada por outro aluno, elaborar sua compreensão.

Nas entrevistas iniciais, conforme apresento no início do capítulo 4, a maioria dos alunos mencionou que a dificuldade para compreender a leitura estava relacionada às palavras desconhecidas no texto. Contudo, segundo 45% dos alunos, não havia uma tentativa em encontrar uma resposta ao desconhecido dentro do texto com independência, visto que afirmaram recorrer ao auxílio de outras pessoas para compreender aquilo que estivesse além do vocabulário já adquirido.

Kleiman (2008) nomeia o processo de compreensão de uma palavra desconhecida, dentro de um contexto, de inferência lexical e, segundo a autora, a realização de tarefas metacognitivas é fundamental para o ensino do vocabulário por meio de estratégias de compreensão do léxico. Embora não tenha trabalhado com oficinas especificamente para ensinar esse tipo de inferência, busquei orientar tal procedimento sempre que se fazia necessário no contexto de leitura.

As questões elaboradas pelos alunos se revelaram, ainda, como um norte para possíveis incompreensões, abrindo caminho para trabalhar esses aspectos. Quando, por exemplo, PBC questionou “Foi 5 anos sem trocar o lixo?”, pude retomar o trecho do texto, para que ele percebesse as informações ali oferecidas. Indiquei,

⁵¹ Falas transcritas da gravação da oficina de perguntas ao texto, em 15/08/2013.

assim, que não foram 5 anos no lixo, mas que a bola estava antes na calha e recentemente caíra no lixo.

Algumas perguntas sem respostas também foram identificadas no decorrer do jogo com o dado quando, por exemplo, diante da questão “Será que o palhaço gosta da bailarina e o soldado está com ciúmes?”, a aluna EGF respondeu: “O texto só fala do pião, da bola e da andorinha” e, diante do explicitado por essa aluna, outro aluno completou “Não tem informação suficiente.” (ODI). Aqui é possível perceber novamente que o pensamento de um aluno e as informações oferecidas por ele vai influenciando o pensamento de outros, estabelecendo-se um diálogo entre leitores e texto, ajudando-os a elaborarem novas construções de sentido.

Ao refletir sobre o papel das interações com adultos ou com os companheiros da classe para ampliar os conhecimentos prévios e vivências de leitura dos alunos, vejo que partilhar diferentes possibilidades de sentido e de uso das estratégias pode ir oferecendo ao leitor iniciante novos conhecimentos sobre o próprio processo de elaboração da compreensão para o texto escrito e sobre como interagir com ele.

Owocki (2003, p. 6, tradução da autora) afirma que

as crianças também são beneficiadas com os ensinamentos explícitos de outros leitores da sala. Nunca duas crianças leem o mesmo texto e o interpretam da mesma maneira. Isso abre portas a um ambiente conversacional em que as crianças são valorizadas pelas suas experiências e seus conhecimentos.

Isso ressalta a necessidade de um ambiente no qual o aluno se sinta livre para expor ideias, opiniões e seus modos particulares de entender o texto. Esses exemplos demonstram que conhecer como o outro compreende o que lê pode apontar novas possibilidades. O pensamento expresso por um ou mais alunos pode suscitar no outro novas maneiras de ver o conteúdo lido e ideias não considerados previamente e, assim, essas experiências podem ir contribuindo para ampliar a base de conhecimentos que esses leitores iniciantes possuem para abordarem cada novo texto.

Assim, destaco alguns resultados que se tornaram visíveis no ensino dessa oficina:

- 1- Os alunos conseguiram fazer tanto perguntas magras quanto gordas, embora tenham prevalecido as magras.
- 2- Ao trabalhar com a oficina de *perguntas ao texto*, grande parte dos alunos participou oralmente nos momentos de discussão e no jogo.
- 3- A grande maioria dos alunos conseguiu parar para pensar sobre o que leu.
- 4- Foi possível começar a superar a dificuldade apresentada por eles, referente às palavras desconhecidas no texto.
- 5- Os diálogos estabelecidos demonstraram que o pensamento explicitado por um ou mais alunos pode ajudar na construção de sentidos por outros.

A estratégia de *perguntas ao texto* foi trabalhada novamente na etapa seguinte com a segunda e terceira *histórias* do conto “A Rainha da Neve”. Desenvolvi duas atividades, uma na qual os alunos utilizaram novamente os bloquinhos autoadesivos e outra com a folha do pensar abaixo.

Quadro 13 - Folha do pensar para questionamento

	PERGUNTAS	RESPOSTAS
ANTES DA LEITURA	1. <i>Que mulher é essa? É a Rainha das Neves?</i>	<i>É uma velha que tem magia. Não. (LSW)</i>
	2. <i>Será que essa mulher irá complicar a vida das crianças? Ela pode conhecer a Rainha ...?</i>	<i>Pelo contrário, acho que essa mulher poderia ajudar Gerda a Achar Kay. Ela só era mágica, mas fez isso porque queria ficar com a menina. (AKB)</i>
	3. <i>Será que o barco vai levar Gerda ao Kay?</i>	<i>Não, infelizmente não. (LCS)</i>
	4. <i>O que é arte mágica?</i>	<i>As mágicas que a mulher fazia. (GNH)</i>
	5. <i>Quando fala que ela teve sonhos lindos como de qualquer rainha, será que a Rainha da Neve tem algo com isso?</i>	<i>Não fala, mas eu acho que sim. (MPC)</i>
	6. <i>Gerda vai salvar Kay?</i>	<i>Ainda não (GSM)</i>
DURANTE A LEITURA	7. <i>O que é junco?</i>	<i>É uma planta (GSM)</i>
	8. <i>Será que as flores estão contando sobre Kay? (ODI)</i>	
	9. <i>Por que a velha fez as flores desaparecerem?</i>	<i>Para Gerda não se lembrar de Kay. (IC)</i>
	10. <i>A “maldição” que a Rainha Fez em Kay vai passar? O que ela quer com ele? (IC)</i>	
	11. <i>O que é triunfo? (TVF)</i>	
	12. <i>Será que Gerda vai perder os sapatos vermelhos?</i>	<i>Sim, ela perdeu os sapatos vermelhos. (GAS)</i>
DEPOIS DA LEITURA	13. <i>Será que Kay e a menina vão ficar juntos? (GNH)</i>	
	14. <i>Será que as crianças iriam crescer?</i>	<i>Não. (IC)</i>
	15. <i>Como a velhinha conseguiu o pente de ouro? (IC)</i>	

A questão número 1 foi feita por 6 alunos, 20,7% dos 29 que realizaram a atividade, sendo que 4 deles a fizeram antes e 2 durante a leitura. Embora a maioria deles tenha concluído que a Mulher que fazia artes mágicas e a Rainha da Neve não eram a mesma pessoa, dois alunos registraram opiniões diferentes, considerando possibilidades a partir do texto: “Não fala a resposta no texto, mas acho que + ou -.” (MPC); “Sim, porque ela poderia se transformar.” (EMB).

Em relação à primeira parte da questão 2, também houve 20,7% de alunos que a incluíram nos registros com divergências de opinião nas respostas elaboradas: “*da bruxa nem má nem boa*” (NGF); “*ela é má*” (TOS); “*Parece que é a mágica de uma velhinha maligna*” (IC). O texto afirma que essa senhora “não era maligna”. Contudo, pelas atitudes dela, houve quem a considerasse como tal. Essa questão poderia ser enquadrada entre as que Harvey e Goudvis (2007, p. 113) consideram que podem “ser respondidas por discussões mais profundas”. No caso de textos informativos ou outros textos não literários, essa discussão pode ser para chegar a um consenso. Contudo, como estou falando do texto literário, pode ser um debate argumentativo no qual não é preciso chegar a uma única resposta. Na mesma página citada acima, Harvey e Goudvis (2007) falam ainda de:

- “Perguntas que são respondidas no texto” – como nos exemplos das questões 1, 2, 3, e 12 do quadro 13.
- “Perguntas que são respondidas pelo conhecimento prévio de alguém” – como pode ser o caso das questões 7 e 11.
- “Perguntas cujas respostas podem ser inferidas do texto” – esse pode ser, também, o caso das questões 7 e 11, mas também 4, 5 e 9, ou das questões que ainda não foram respondidas nesta parte do texto. Convém lembrar, ainda, que a *inferência* depende também dos conhecimentos prévios dos leitores e que a necessidade de participação do leitor ao inferir pode ser maior quando o texto dá menos indícios (questão 5 e outras não respondidas), ou menor quando se refere a uma conclusão mais provável pelas informações que o texto traz (questões 4 e 9).
- “Perguntas que exigem a pesquisa mais profunda para serem respondidas” – estas se referem mais aos textos não literários, embora os textos literários possam abordar algum aspecto desconhecido pelos alunos e que suscite dúvidas que os levarão a uma pesquisa mais profunda, como foi o caso da “aurora boreal” mencionada na sexta *história* da Rainha da Neve e que despertou a curiosidade dos alunos. No contexto desta pesquisa, considerando que a leitura do conto ainda não finalizara, todas as perguntas não respondidas (8, 10, 13 e 15) podem

necessitar de pesquisa mais profunda e ela poderia ser feita no próprio texto, ao ler as “histórias” seguintes do conto “A Rainha da Neve”.

No momento de compartilhar com a classe suas questões, bem como as respostas encontradas ou não, os alunos expuseram questões inferenciais mais amplas que envolviam não apenas a parte que estavam lendo, mas também as outras *histórias*, já lidas por eles, que compõem o conto: “O que aconteceu com a avó de Gerda enquanto ela estava na casa da mulher? Será que a neta dela – da mulher que sabia artes mágicas – era a Rainha da neve? Por que as flores só mandavam as falas para ela em forma de canções? Estavam mandando dicas para ela, mas eram canções?” (ODI) “Será que as canções têm alguma coisa a ver com o que ele enxergava nela?” (MJZ) “Por que a Rainha da Neve levou apenas Kay?” (FHM) “Será que ela quer que ele cresça para eles se casarem?” (ARN), “Como é que ele podia achar ela a mais linda de todas se o vidro que faz as coisas feias estava no olho dele?” (TSM). Harvey e Goudvis (2007) consideram perguntas como essas autênticas, pois suscitam a reflexão e nem sempre tem uma única resposta.

Como verificado acima, algumas questões dos alunos são amplas e vão estabelecendo relações entre as diferentes partes do conto, fazendo previsões e inferências sobre vários símbolos presentes no texto, tais como os cacos do espelho e seus efeitos, noções de causa e efeito sobre o poder do espelho e a força da Rainha da Neve ou possíveis pistas dadas pelo texto como na fala do narrador.

As questões elaboradas pelos alunos puderam nortear discussões durante o estudo das outras histórias e estabelecer objetivos de leitura e direcionar a atenção do leitor. Algumas delas foram respondidas, outras tiveram mais de uma resposta possível e outras, ainda, ficaram abertas mesmo após o término da leitura.

3.5 Inferência

A estratégia de *inferência* consiste na ação do leitor em usar aquilo que já se constitui como seus conhecimentos prévios, aliados às dicas do texto, para completar os espaços deixados em aberto. Exige esforço do leitor, engajamento com

o texto e com a própria atividade de leitura. Harvey e Goudvis (2007, p. 131, tradução da autora) afirmam que essa estratégia é “o proverbial ler nas entrelinhas.” De acordo com essas autoras inferir refere-se a concluir, ou produzir uma interpretação sobre algo que não está dito explicitamente no texto. Sendo assim, quanto mais conhecimentos prévios o leitor possuir e quanto mais atento estiver às diferentes pistas que o texto traz, aos aspectos relevantes apontados pelo autor, melhores elementos o aluno terá para relacionar e tirar suas próprias conclusões.

Existem textos que são mais abertos, especialmente os literários, e que permitem uma variedade maior de interpretações. Outros, como os informativos, geralmente não deixam muitos espaços a serem preenchidos pelo leitor e, portanto, a possibilidade de *inferência* é menor. Essa estratégia é tão complexa e fundamental para uma compreensão mais profunda dos textos e mesmo para o uso de outras estratégias como a *visualização*, *perguntas ao texto*, *previsão* e *síntese*, que o estudo apenas dessa já ofereceria material para escrever muitas teses.

Ensinando a estratégia

No ensino de *inferência* aos alunos foram trabalhadas oficinas de leitura com o conto “João Trapalhão” e a segunda e quinta *histórias* do conto “A Rainha da Neve”.

João Trapalhão (ANEXO K, p. 386)

Diante do anúncio da princesa de que escolheria um rapaz “que soubesse usar bem as palavras” para se casar, todos no reino se alvoroçam para conseguirem ser o escolhido da princesa. Os irmãos de João Trapalhão, considerados como sábios e capacitados para usar as palavras, preparam-se e, após ganharem, cada um, um cavalo do pai para ir até o palácio, saem para conquistar a princesa. João Trapalhão decide que ele é quem irá se casar com ela, mas como o nome já sugere, ninguém o leva muito a sério e seu pai não se dispõe a colaborar. Diante disso, ele sai montado em seu bode, para encontrar-se com a princesa. No caminho, encontra e recolhe um pé de tamanco velho, uma gralha morta e um pouco de lodo, afirmando a seus irmãos que são presentes para a princesa, o que provoca risos. Já no palácio, cada um que comparece na presença da princesa, provavelmente intimidado pelo contexto que envolve a situação e diante das pressões sofridas, emudece ou começa a gaguejar, sendo então expulso de sua presença. Essa foi também a sorte dos irmãos de João. Na vez de João Trapalhão, ele adentra o salão descontraidamente e, em uma conversa que rola solta com a princesa, diante dos

questionamentos que ela faz, os quais deixaram os demais sem ter o que dizer, ele usa os presentes coletados no caminho para dar-lhe respostas criativas. Isso a agrada e a leva a escolhê-lo como pretendente ideal. Então se casam e ele se torna o príncipe.

Apresentação do conto elaborada pela autora

O texto acima foi selecionado para o trabalho com *inferência*, pois é possível encontrar, em sua estrutura mais profunda, uma série de afirmações que não estão na superfície textual. Neste conto, aquilo que se pode ver, ou que aparenta ser, não define o que realmente é. Assim, aborda mais uma vez algo que se constitui como elementar em parte dos contos de Andersen: o dualismo **aparência** versus **essência**.

Como nas outras oficinas, após a modelagem os alunos praticaram a *inferência* nos grupos, sem grandes dificuldades, e todos os agrupamentos registraram mais de uma *inferência*.

Assim, eles:

- inferiram o significado de palavras “*Besuntaram é passaram*” (ODI; MVA; GAS; PBC; TVF);
- usaram os conhecimentos prévios sobre classe social e condição econômica “*Eles são da classe média baixa*” – dica do texto “*Eles colocaram a roupa de domingo*” (ODI; MVA; GAS; PBC; TVF); e
- estabeleceram relação de causa e consequência na *inferência* feita por seis dos sete grupos, conforme apontam os exemplos transcritos a seguir: “*O pai gosta mais dos seus dois outros filhos do que do João Trapalhão*” – dica do texto “*Não vou te dar um cavalo. Você nem sabe falar direito*” (PEA; WBS; LNP; TSM), “*Que o pai gostava mais dos outros dois irmãos*” – dica “*Não lhe deu cavalo nenhum. ‘Nem falar direito você sabe! Seus irmãos sim são uns rapazes espertos.’*” (MPF; GMS; ALP; MPC; GNH), “*O Pai isolava João Trapalhão*” – dica “*Não fale bobagens. Não lhe dou cavalo nenhum*” (IC; AJB; ALC; GKN; MSC; EMB).

Ficou claro para os alunos que, aos olhos principalmente do pai e dos irmãos, João Trapalhão não tinha chance com a princesa. Com exceção de um dos grupos, os demais registraram como interpretação para o comportamento do pai em relação ao terceiro filho, não apenas a falta de credibilidade no seu potencial, mas a falta de amor, pois não ofereceu condições iguais para todos os filhos.

A mediação com vistas a auxiliar os alunos a compreenderem e utilizarem as estratégias ocorreu quando surgiram dúvidas tanto em relação ao registro quanto em relação à própria estratégia.

Um grupo pediu ajuda para solucionar uma dúvida e foi atendido:

ARN: A gente pode copiar essa parte aqui, oh: “Os irmãos riram-se dele e partiram a galope”? Eu não entendi muito esse negócio.

Pesquisadora: Está bem, mas aqui vocês irão anotar não o que vocês não estão entendendo muito. Quando estou praticando perguntas ao texto, eu posso fazer perguntas sobre coisas que eu não entendi. Você pode marcar suas perguntas às margens do texto, por exemplo. Agora, aqui no quadro, você vai anotar coisas que vocês entenderam, conclusões que vocês tiraram.

ARN: Olha, eu entendi essa parte aqui “Os irmãos riram-se dele e partiram a galope”. Que os irmãos riram do terceiro irmão e partiram a galopar.

Pesquisadora: Mas isso já está escrito aqui. A inferência você vai pensar sobre uma coisa que não está escrita aqui.

ARN: Eu penso dele, do irmão que sabia as leis, casando com a princesa que quer marido e o outro, que lê dicionário, eu imagino que ela tem uma irmã e ele casa com ela.

Pesquisadora: Tá, mas isso é o que você está imaginando. As dicas que o texto te traz aqui, o que você já leu no texto, é suficiente para você tirar essa conclusão?

ARN: Sim, porque parece que o irmão, sabe, o das leis, o menino das leis pode casar com a princesa.

Pesquisadora: Sim, mas isso é uma possibilidade. Possibilidade é diferente de inferência. Você está fazendo uma previsão: É possível, que no final da história, aconteça isso. Isso é uma previsão. Você está usando previsão, isso é uma outra estratégia que é interessante também, mas é um pouquinho diferente da inferência.

É ...vamos pensar aqui. Vocês leram até onde?

ARN: Até aqui, “amadurecido”.

Pesquisadora: Está bem. Será que vocês podem inferir, até a parte que vocês já leram sobre qual era a atitude do pai dele em relação ao João Trapalhão?

GSM: Ele não entendia as coisas e tinha medo que ele não voltasse?

Pesquisadora: Hum, vamos ler. “Eu me casarei com a princesa gritaram os dois. Foi então que o velho papai deu a cada um dos filhos um excelente cavalo. O que sabia de cor o dicionário e os jornais recebeu um cavalo preto como carvão. E o que entendia das leis e sabia bordar recebeu um cavalo branco como leite. Em seguida, besuntaram os cantos da boca com óleo de fígado de bacalhau”. Onde que é o canto da boca?

Os alunos mostram: É aqui?

Pesquisadora: Isso. “Para que pudessem falar com mais agilidade...”. Olha, quando eu leio, por exemplo, aqui, “vamos à corte, conquistar a princesa com nossa boa conversa”, não dá para fazer uma inferência sobre como eram os irmãos do João Trapalhão?

ARN: Eles se achavam conquistadores.

Pesquisadora: Então, você pode colocar “Eles se achavam conquistadores.” Isso é uma inferência, porque do que leu no texto, está tirando uma conclusão.

ARN: Então copia aqui, eles se achavam conquistadores?

Pesquisadora: Isso aí não é cópia. Isso é o que você pensou, pode escrever aqui (apontando para a coluna da atividade). No texto vocês vão ver as dicas. Vocês podem copiar, inclusive do texto as dicas que fizeram vocês inferirem que eles se achavam conquistadores.

Alunos: Ah, tá. [...]

Gravação da oficina de *inferência*, de 21/08/2013

Esta foi a primeira oficina de *inferência* e as dúvidas desse grupo revelaram um processo comum na aprendizagem, indicando dificuldades tanto em relação à compreensão da atividade, quanto ao conceito da estratégia que estava sendo ensinada. Confirmaram, ainda, a necessidade do trabalho com a mesma estratégia em diferentes situações, como fator relevante à ampliação e à consolidação dos conhecimentos, ressaltando a relevância de ensiná-las em vivências de modelagem, exploração no grupo ou individualmente, com acompanhamento do professor/mediador.

Nesse exemplo, alunos que ainda não possuíam autonomia para uso da estratégia, conseguiram avançar com o auxílio da mediação. Chamou a atenção o fato de ARN conseguir fazer uma *inferência* e não se dar conta disso, nem diferenciar sua construção da informação explícita no texto, o que confirmou minhas hipóteses referentes à dificuldade de registrarem suas inferências.

Quando o aluno não consegue identificar seu pensamento como uma *inferência* ou diferenciá-lo daquilo que está explícito no texto revela como ainda não tem consciência de seu próprio processo de compreensão e o quanto a aprendizagem das estratégias metacognitivas pode auxiliá-lo no refletir e no conhecer mais sobre os processos mentais de compreensão textual.

Por outro lado, quando os alunos não conseguem decidir sobre onde registrar a informação no gráfico, demonstram que a dificuldade do registro escrito dificulta

tornar os resultados visíveis ao próprio aluno, ao professor ou, neste caso, “à pesquisadora”.

A situação acima chama a atenção para um outro aspecto que é o da escrita. Embora essa não seja objeto deste estudo, tornar visível os processos compreensivos pressupõe domínio da leitura, mas também da escrita. Coordenam-se as capacidades de compreender, tornar consciente esse processo e fazê-lo visível por meio da escrita. Desta maneira, surge a necessidade de um trabalho de aprofundamento nas aprendizagens de escrita, com vistas a ampliar as possibilidades de contribuição para o ensino das estratégias metacognitivas de leitura.

No exemplo apresentado anteriormente, auxiliei um aluno de um grupo a entender melhor a estratégia e como utilizá-la. Como resultado, os membros desse grupo registraram em seguida outras *inferências*, mas persistiu a dificuldade em identificar especificamente as pistas que os levaram a inferir.

Inferência

Os dois ‘se achavam’

O pai não gostava do trapalhão

Indícios do texto

Os dois irmãos riram dele porque ele ia dar uma gralha de presente para a princesa.

(ARN; FHM; VGS; GSM)

A leitura do restante deste conto foi feita individualmente e os alunos foram orientados a continuarem buscando fazer *inferências*. Contudo, na prática independente da estratégia, 50% dos alunos não conseguiram registrar *inferências*.

Gostaria de chamar a atenção aqui, para o termo **registrar**. Digo isto porque o fato de não terem registrado, não significa necessariamente que não a tenham compreendido ou que não tenham feito nenhuma *inferência*. O resultado pode ter ocorrido porque, estando os leitores em formação inicial e com pouca experiência no uso de estratégias metacognitivas (afinal, essa oficina corresponde à ocasião em que a estratégia foi trabalhada pela primeira vez, na etapa inicial da intervenção), eles ainda não estavam acostumados a tomarem consciência sobre seus pensamentos no processo de elaboração de sentidos, ou de explicitá-los. Por outro lado, ao interpretarem algo que o texto não diz, é possível que o leitor em formação

ainda não se dê conta de que o que pensou não está escrito no texto e que é uma construção sua. É provável também, que, mesmo parte deles tendo feito uma *inferência* e estando conscientes disso, não tenham conseguido coordenar as capacidades de refletir sobre o que leu e a de escrever esses pensamentos.

Apesar de grande parte dos alunos apresentar dificuldades no uso independente da estratégia, para 50% que conseguiram escrever *inferências*, esses registros foram apontando como iam se tornando conscientes de seus pensamentos e adentrando no texto para elaborar os sentidos.

A aluna EGF deixou rastros de seus pensamentos, trazidos no quadro abaixo:

Quadro 14 – Inferência 1

<i>Inferência</i>	Indícios do texto
<i>Por que perdiam o dom da fala?</i>	<i>Ficaram nervosos e assim não conseguiram falar.</i>
<i>Os irmãos eram inteligentes?</i>	<i>Eram, mas João Trapalhão conseguiu falar mais direito.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros feitos pela aluna EGF.

Embora a aluna esteja realizando *inferências* sobre o texto, tanto ao afirmar, por exemplo, que “ficaram nervosos” e por isso “não conseguiram falar”, quanto ao apontar que João falou melhor que seus irmãos, não apresenta quais dicas a levaram a tais conclusões. Revelou os questionamentos que levaram às *inferências*, mas o fato de registrar as informações em locais não destinados àquele tipo de dado, abre oportunidade para uma intervenção com vistas a auxiliar a aluna a registrar tanto as *inferências* quanto as pistas textuais capazes de comprová-las.

Quadro 15 – Inferência 2

Perguntas	Inferência	Indícios do texto
Por que perdiam o dom da fala?	Ficaram nervosos e assim não conseguiam falar.	“perdia o dom da palavra” “Ele tinha esquecido tudo completamente” “Havia junto de cada janela três escriturários e seu chefe. Todos eles escreviam todas as palavras que ali eram ditas” “Ba...a..! - Foi tudo que ele conseguiu dizer”
Os irmãos eram inteligentes?	Eram inteligentes mas João Trapalhão conseguiu falar mais direito.	Um “sabia o dicionário de cor” O outro “sabia as leis”. “- Eu gosto disso, disse a princesa”. Você sabe dar uma resposta.”

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros reelaborados pela aluna EGF.

Ainda que questionar também seja uma estratégia relevante e esteja relacionada, entre outras, à de *inferência*, o objetivo era ajudar os alunos a prestarem atenção às pistas que o texto vai trazendo e que permite ao leitor uni-las para elaborar seus próprios pensamentos e tirar conclusões. Registrar isso no quadro de duas colunas pôde contribuir para a aluna se tornar mais consciente do percurso percorrido para chegar a essas conclusões. Por isso mesmo, propus que mantivessem o registro do questionamento, ao lado das colunas, como dado complementar, indicando que o caminho realizado pela aluna passou por um questionamento.

De acordo com Duarte (2000, p. 84), “Vigotski enfatiza a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido (a criança), e o ser mais desenvolvido (o adulto) e essa interação é fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano”. Para ele a interação humana (adulto e criança) é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. Este é também um dos pressupostos do ensino de estratégias de leitura que constitui esta tese e, conforme os exemplos ao longo deste capítulo revelam, pode trazer contribuições significativas para as aprendizagens dos leitores em formação.

As *inferências* e indícios do texto em que os alunos abaixo se basearam revelam como eles foram buscando elementos para justificar as conclusões tiradas.

Quadro 16 – Inferência 3

Inferência	Indícios do texto
<i>Todo mundo ficava nervoso e esquecia o que dizer. Os irmãos só sabiam de cor as coisas e mais nada.</i>	<i>“Assim que cada um deles que entrava no salão perdia o dom da palavra.” Eles não conseguiram responder uma pergunta simples.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros reelaborados pela aluna MVA.

Diante do fato de que nenhum dos pretendentes conseguira conversar com a princesa, a qual anunciara que se casaria com alguém que soubesse usar bem as palavras, o aluno inferiu ser o nervosismo o responsável pelo fato de os candidatos ao “cargo” de marido nada conseguirem dizer. Essa é uma construção do aluno, fundamentada nas dicas do texto e que o auxilia a elaborar uma compreensão para o trecho lido e, portanto, para o desfecho que virá mais adiante. Embora no conto esteja explícita a informação de que os irmãos de João Trapalhão eram sábios aos seus próprios olhos e aos do pai, o aluno inferiu que eles não tinham uma sabedoria verdadeira, pois não conseguiram responder à pergunta da princesa. O adjetivo “simples” também é uma construção do aluno, pois foi ele quem classificou a pergunta desse modo.

Nesse sentido, outro aluno inferiu *“Eu percebi que o João - trapalhão é o mais inteligente porque ele não se achava e não sabia nada, então não perdia a fala. Ele improvisou”* (LSW). Aos olhos dos outros, João, o protagonista, não tinha chance, mas, na leitura feita por alguns alunos, a princesa conseguiu aperceber-se de sua essência e por isso o escolheu para marido.

A maneira como todos tratavam ou destratavam João Trapalhão, fez WBS inferir que achavam que ele não tinha chance com a princesa: *“João Trapalhão casou com a princesa e todo mundo achava que ele não tinha chance”* (WBS).

Ao praticar a *inferência*, parando para pensar sobre o que leram, os alunos foram realizando construções mais elaboradas e formulando aspectos ideológicos para o texto, os quais subvertem a ordem natural da sociedade como multiplicadora de valores superficiais para classificar as pessoas. Os alunos foram capazes de revelarem o valor daquilo que é considerado como simples e mesmo inadequado, representado aqui pelo personagem João Trapalhão.

Para auxiliar as crianças a inferirem e tomarem consciência de como realizam ou realizaram esse processo, na segunda etapa de intervenção, além da modelagem e das discussões sobre os textos lidos, trabalhei diferentes gráficos organizadores com a segunda e quinta histórias de “A Rainha da Neve”, conforme apresento no quadro a seguir.

Quadro 17 – Gráfico organizador para *inferência 1*

1- Continue a leitura ouvindo sua voz interior e registrando seus pensamentos inferenciais.



O QUE EU VEJO (NO TEXTO)	O QUE EU SEI	O QUE EU INFIRO
1. “E agora me entrou alguma coisa no olho.”	Nos capítulos (histórias) anteriores fala sobre esse espelho do Diabo	Deve ser um daqueles pedacinhos do espelho do Diabo. (LNP)
2. Entrou um caco do espelho do Diabo no olho dele e ele ficou violento.	Eu li no outro capítulo (história) que o espelho tinha poder e foi o caco do espelho que acertou o olho dele.	Foi por causa do caco que ele ficou violento. E ele vai ficar cada vez mais até tirar o caco. (TOS)
3. “Desde então, quando trazia o livro de figuras, ele dizia que era coisa de criancinhas de colo”.	Que ele estava sendo chato demais com ela. Não estava gostando dela mais.	Que ele estava mudando e ela não. (ALC) O comportamento dele estava mudando. (AJB)
4. Uma pedra de Gelo.	Ele está com frio.	Ele virou uma pedra de gelo porque aquele espelho entrou no olho dele. (GAS)
5. “A neve começou a cair com tanto ímpeto ...”	Que a Rainha é feita de neve e pode fazer cair a hora que quiser.	É a Rainha das Neves. (LSW)
6. “-Aí! Alguma coisa feriu-me o coração” “E agora me entrou alguma coisa nos olhos.”	Quando a moça que surgiu em flocos de neve viu o garoto, com olhar de “vingança”, desprezo, ele se assustou e saiu da janela ...	Isso deve ser maldição da moça que surgiu em flocos de neve. [...] A Rainha da neve enfeitiçou ele. (IC)
7. “Veio a primavera, o sol brilhou.”	Que neve se derrete no sol.	Ela pode morrer derretida porque no texto diz que ela é feita de neve. (EMB)
8. Chamou em voz alta, mas ninguém escutou.	Quando uma pessoa está com medo a maioria das vezes chama alguém.	Ele está com medo” (LCS)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na oficina para o ensino da *inferência* com o uso do conto “A Rainha da Neve”, 92,6% dos alunos conseguiram fazer inferências na leitura independente e registrá-las no gráfico organizador. Anotaram diferentes e ricas inferências, tornando difícil a escolha dos exemplos para transcrever no quadro 17. O registro número 1 neste quadro representa inferências feitas por 14,8% dos alunos, que associaram “algo” que entrou no olho de Kay e feriu seu coração como sendo o caco do espelho que fora descrito na *primeira história*. Já houve quem tenha associado esse ocorrido à Rainha da Neve, como IC no exemplo 6. No decorrer da leitura as crianças foram reunindo mais informações que puderam confirmar essas inferências. O exemplo número 5 representa inferências feitas por 18,5% dos alunos que concluíram que a pessoa que levava Kay era a Rainha da Neve, o que se confirmará mais adiante no conto. O texto não esclarece se há relação direta entre a Rainha da Neve e o Duende com seu Espelho. Contudo, tanto as inferências de que Kay fora atingido pelo caco, que era coisa do espelho do diabo, quanto as de que fora atingido por influência da Rainha da Neve podem estar coerentes.

Foi também relacionando diferentes partes do texto que os exemplos de número 2 a 4, que representam 37% de 27 crianças, fizeram inferências relacionadas à mudança de comportamento ou do estado físico de Kay, como consequência de ter sido atingido pelo caco do espelho. Juntamente com as inferências sobre as informações já lidas no texto, os alunos vão fazendo outro tipo de *inferência* que são as previsões, fundamentadas em indícios já apresentados pelo texto e em seus conhecimentos prévios, principalmente de outras histórias, como demonstra a *inferência* feita por TOS: “*Foi por causa do caco que ele ficou violento. E ele vai ficar cada vez mais até tirar o caco.*”.

Leitores ativos interagem com os textos que eles leem. Fazer com que leitores pensem enquanto leem, desenvolvam uma consciência dos seus pensamentos, e usem ativamente o conhecimento que eles recolhem são os objetivos primários da instrução da compreensão esboçado nesse livro. Nesse sentido, ler modela e até mesmo modifica o pensamento. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 13, tradução da autora)

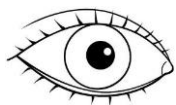
Eu esperava que os alunos, ao retomarem o que já sabiam, recorressem mais a coisas que haviam aprendido fora da escola. Contudo, a leitura do conto














segmentada em *histórias*, semanalmente, trouxe uma característica singular a esta experiência: a necessidade de recorrer em cada oficina, ao que fora possível conhecer do texto nas leituras anteriores. Assim, fica claro na coluna do meio dos exemplos 1 a 6, que os alunos foram inferindo e elaborando significado para o que estavam lendo, principalmente a partir do que leram no início do conto e, dessa maneira, a partir do conhecimento adquirido por meio do próprio texto e incorporado aos seus conhecimentos prévios para as novas leituras.

Ainda que em menor proporção, os alunos buscaram, também, em conhecimentos para além do texto, bases para interagir com ele. Mencionaram, assim, no exemplo, seus conhecimentos sobre as estações do ano, que os fizeram inferir sobre a impossibilidade de a Rainha exercer seu poder na primavera, *inferência* feita por 11% das crianças. Em consonância ao que LSW inferiu, no exemplo 5 do quadro 17 (p. 198) ao apontar o frio e a neve intrinsecamente relacionados a essa rainha e ao seu poder.

A atividade de inferência, a seguir, também gerou um grande volume de anotações dos alunos tornando difícil apresentar aqui uma seleção.

Quadro 18 – Gráfico organizador para *inferência 2*



O QUE EU VEJO (DICAS OU PISTAS DO TEXTO)	O QUE EU INFIRO	SOBRE O QUE EU INFIRO
1. <i>“Mas dá tudo na mesma ... Vou desamarrar tua corda e conduzir-te para fora, para que possas correr até a Lapônia”.</i>	No coração “mal” da garota dos salteadores existe um lado bom. (IC)	 Característica de personagem
2. <i>Mataram o cachorro e os criados</i>	Que eles são muito maus. (LSW)	 Característica de personagem
3. <i>Garota maluca Mordeu a orelha da velha</i>	Era doida, muito doida. (MSC)	 Característica de personagem
4. <i>“E correu veloz, dia e noite, sem parar. Foram comidos os pães e o presunto. E assim chegaram à Lapônia.”</i>	Enquanto Gerda não achar Kay ela não vai desistir - ela é batalhadora, corajosa, insistente etc. (GMS)	 Característica de personagem
5. <i>Enormes mastins, cada um parecendo engolir um homem.</i>	Mastins deve ser radical, forte, etc. (PBC)	 Significado de Palavra
6. <i>Enormes mastinsmas não latiram.</i>	Era cachorros grandes (ALP)	 Significado de Palavra
7. <i>“Os salteadores roubaram a Gerda e mataram os criados e cocheiros.”</i>	Salteadores são ladrões. (AJB)	 Significado de Palavra
8. <i>Arrulhar. “Os pombos começaram a arrulhar”</i>	Tipo de comunicação uns com os outros. (FHM)	 Significado de Palavra
9. <i>“É bem apetitosa”</i>	A velha queria comer ela (Gerda). (TOS)	 Outras Inferências
10. <i>“Confessando-lhe o quanto gostava de Kay.”</i>	Gerda estava apaixonada por Kay. (ODI)	 Outras Inferências
11. <i>“Está bem gordinha”</i>	Queria matar Gerda (VGS)	 Outras Inferências
12. <i>Que uma menina queria as roupas de Gerda. Pegou as roupas, deixou descalça.</i>	Fizeram Gerda de bichinho de estimação igual a Rapunzel. (WBS)	 Característica de personagem
13. <i>“E assim não teve tempo de matar e carnear Gerda”.</i>	Que nos Estados Unidos um ônibus de passeio tombou e várias pessoas morreram, mas poucas estavam vivas. Então, para sobreviver, tiveram que comer a carne das outras pessoas. E já que era na montanha, a carne não estragava. (ALC)	 Outras Inferências

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao preencher a terceira coluna, conforme a transcrição do gráfico organizador representado no quadro 18, os alunos deveriam colar um dos adesivos de uma folha que lhes havia sido entregue, para que identificassem se haviam inferido o significado de uma palavra, a característica de um personagem, ou se haviam feito outro tipo de *inferência*.

A atividade que gerou os dados transcritos no quadro 18 pôde ajudar as crianças a analisar e identificar diferentes possibilidades de fazer *inferência*:

- Perceber o quanto as pistas do texto ajudam a conhecer mais sobre os personagens. No exemplo 1, a aluna conseguiu relativizar a questão de bondade ou maldade para inferir uma característica psicológica e a complexidade do personagem, o que faz parte do modo como Andersen constrói seus personagens. Conseguiram, ainda, inferir as ações de outros personagens, verificando se eles eram maus, doidos ou corajosos. Para percebê-los deste ou daquele modo, precisaram recorrer a critérios de valores.
- Praticar mais uma vez a *inferência* do significado de palavras novas, o que constituía, inicialmente, uma dificuldade significativa para a compreensão da leitura, como manifestaram nas entrevistas realizadas no início do ano. Nos exemplos 5 a 8, ao fazerem suas inferências, os alunos foram percebendo como uma palavra pode dar sentido à outra palavra desconhecida para eles. Perceberam que “enorme” pode indicar que *mastins* é algo *forte*, que “latiram” significa que se trata de *cachorros*, e que o termo “roubaram” permite concluir que “salteadores” são *ladrões*. Assim, os alunos foram fazendo um exercício de atentar para o jogo de palavras que compõe o texto, para elaborarem seus sentidos. Partiram do que já sabiam, para construir conhecimento sobre o que lhes era novo.
- Ou, ainda, inferir sobre outros aspectos do texto. Os registros do quadro anterior representam inferências feitas por vários outros alunos, principalmente no que diz respeito ao amor ou paixão entre Kay e Gerda (exemplo número 10), assim como o risco de morte que ela sofreu ao ser capturada pelos salteadores (exemplos 9 e 11). No exemplo 12, o aluno colou o adesivo que indica “característica de personagem”, atitude também comum nessa atividade quando, ao registrarem ações dos personagens,

consideravam que haviam inferido suas características. Neste caso, o aluno fez uma *conexão* com outro texto para inferir e caracterizar uma situação na qual Gerda estava inserida: ser tratada como um “bichinho de estimação”.

Conhecer e praticar a estratégia de *inferência*, nesse contexto, auxilia também a entenderem que existem muitos outros aspectos no texto para além das palavras desconhecidas, os quais o texto não apresenta claramente nem explica, e que é preciso atentar e refletir sobre, para elaborar possibilidades de sentido. Vão percebendo também afirmações que podem estar presentes, embora não estejam aparentes.

Nessa oficina 96,7% dos 31 alunos presentes conseguiram fazer e registrar inferências, estando incluídos nesses os dois alunos que não haviam feito registro na oficina anterior em que fora trabalhada essa estratégia. Apenas 1 aluno registrou conexões em vez de inferências. Contudo, não deixou de estabelecer um diálogo rico com o texto e registrar alguns caminhos de seu pensamento. Conforme transcrito no exemplo 13 do quadro 18 (p. 201), ALC recorreu ao seu conhecimento de um texto fílmico. Trouxe à memória esse trecho do filme porque associou o fato de quererem matar Gerda à intenção de a comerem e à necessidade de, no outro caso, comerem carne humana para sobreviver. Embora seu registro não seja uma *inferência* direta, é possível concluir que existe uma *inferência* intrínseca à sua afirmação.

Gostaria de destacar, entretanto, que, no ímpeto de fazer os registros, é possível também que os alunos façam definições de vocábulos que correspondem a conhecimentos prévios e não a inferências feitas a partir do contexto: “Rena” – *um mamífero que puxa o trenó do Papai Noel para levar presentes às crianças na noite de natal* (EGF), ou “Pântanos. Cortando pântanos. - *um lugar mais alagado e um habitat de jacarés e crocodilos*” (FHM). Nestes exemplos, as crianças, ao definirem com excelência os termos destacados no texto, colocaram como *inferência* o que era, na realidade, parte de seu rol de conhecimentos, visto que as informações citadas (transporte do Papai Noel, habitat de jacarés e crocodilos) não estão baseadas no texto. Por outro lado, esses conhecimentos prévios ajudam os pequenos leitores a perceberem de maneira mais ampla um espaço ou personagem específico no texto. Além disso, esses

conhecimentos, quando partilhados com o grupo, podem auxiliar a esclarecer dúvidas ou ampliar os conhecimentos das outras crianças. Quero com isso destacar que, embora esta tese aborde a relevância de aprender e utilizar diferentes estratégias metacognitivas para a compreensão leitora, o valor não está no uso da estratégia pela estratégia, mas em ampliar os recursos a que os alunos podem recorrer, aumentar a consciência sobre as diferentes possibilidades de interagir com o texto e assumir uma postura ativa antes, durante e após a leitura.

3.6 Sumarização e síntese

Sumarizar é conseguir destacar o que é essencial no texto. Os aspectos principais podem ser determinados a partir dos propósitos da leitura, ou das características que constituem o texto.

O que o leitor espera com a leitura de um texto influencia o que irá seleccionar como relevante. A estrutura do texto é outro fator fundamental para ajudar o leitor a decidir sobre o que é importante.

A estrutura do texto ajuda as crianças a decidir o que é importante também. Quando decidem o que é importante numa história, por exemplo, as crianças mais novas aprendem a desenhar com familiaridade as características das histórias. Elas podem aparecer no começo, no meio ou no final; nos episódios do enredo principal, ou as personagens, lugares, problemas e soluções. Refletir sobre a estrutura ajuda as crianças a refletir sobre o que é importante. (OWOCKI, 2003, p. 25, tradução da autora)

As estratégias de sumarizar e sintetizar estão relacionadas. A aprendizagem de uma depende da aprendizagem da outra.

A *síntese* de um texto ou de um trecho é realizada a partir da identificação do que é essencial nele, ou seja, detectar a(s) ideia(s) principal(is). Assim, aprender a determinar o que é importante e distinguir informações relevantes de informações

interessantes, mas não essenciais, são condições para se aprender a sintetizar. Ou seja, a *sumarização* é uma estratégia que dá suporte à *síntese*.

Nós ensinamos a sintetizar – pegar os fatos, ordenar eventos, parafrasear, e escolher o que é importante – como um aspecto da *síntese* da informação. Quando as crianças são capazes de entender a informação na página e conseguem organizar o pensamento sobre isso, elas estão mais preparadas para sintetizar a informação. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 181, tradução da autora)

Saber utilizar essa estratégia não se restringe apenas a resumir um texto, mas inclui realizar um resumo, acrescentando os pensamentos e ideias do leitor. Portanto, ao sintetizar, o leitor se coloca como agente criador, não apenas copiando as ideias do texto, mas reelaborando-as de acordo com seus conhecimentos prévios, pensamentos, ideias e *inferências*.

Harvey e Goudvis (2007, p. 180, tradução da autora) afirmam, então, que “quando os leitores sintetizam, eles usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar a compreensão”.

Para aprender a sintetizar, assim como para sumarizar, fazem-se relevantes os conhecimentos prévios do leitor, incluindo seus conhecimentos sobre o gênero que está sendo lido, a estrutura, a forma e as características que diferenciam determinado texto dos demais.

Sendo assim, conforme descrevo no item a seguir, o ensino da *sumarização* envolveu o trabalho com a estrutura do texto narrativo.

Ensinando a estratégia

Considerando a necessidade de atualizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre características do gênero, as atividades de ensino da estratégia de *sumarização* incluíram a construção coletiva de vários gráficos para ajudar os alunos a conhecerem a estrutura da narrativa e algumas características específicas do conto.

Figura 12 – Os diferentes momentos da narração

Situação inicial	
Evento perturbador ou problema	
Ações dos personagens	
Ação finalizadora ou clímax	
Situação final	

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desses itens da figura 12, os diferentes gráficos e mapas constantes no apêndice K (p. 304) foram preenchidos coletivamente, primeiro considerando um conto que já havia sido lido (“João Trapalhão”), depois foram retomados na leitura de um capítulo inédito do conto “A Dama das Geleiras”.

A *sumarização* desses textos foi abordada em atividades de contextualização ou preparatórias para as oficinas. Já as atividades aplicadas para o ensino de *sumarização* durante as oficinas foram desenvolvidas a partir da leitura dos contos “Mágoas do Coração” e primeira *história* de “A Rainha da Neve”.

Mágoas do Coração (ANEXO L, p. 389)

O conto apresenta uma introdução contando a visita de certa viúva a uma propriedade, na tentativa de vender ações de seu curtume. Apresenta os personagens: a velha dona do curtume, seu cãozinho, seus netos e outras duas pessoas que estão na casa visitada pela viúva, cujos nomes não são mencionados, sendo que uma delas é o narrador-personagem.

De acordo com o próprio narrador, a história propriamente dita tem início na segunda parte, quando o cãozinho morre e os netos da viúva optam por fazer uma sepultura e decorá-la. Considerando-a muito bela, decidem cobrar um botão de suspensório para cada criança que quiser visitá-la. Todas as crianças da rua vêm para contemplar a atração, inclusive uma garotinha que, por ser muito pobre, não tem o botão e fica do lado de fora. Permanece ali até que todos vão para suas casas, restando apenas ela, com sua mágoa profunda, por não ter podido entrar como os demais.

Apresentação do conto elaborada pela autora

O narrador-personagem, reconhecendo a velha e o cão, narra os fatos segundo seu ponto de observação: a janela de um apartamento, do outro lado da rua. Como uma provocação ao leitor, afirma que, vista do alto a mágoa perde a

importância, embora fosse tão profundamente sentida pela criança, como as dos adultos. O autor, por meio do narrador, provoca o leitor a refletir sobre a relevância da dor de alguém sob o ponto de vista do outro.

A seleção do texto foi feita visando ao ensino das estratégias de *sumarização* e *síntese*, considerando que ambas são complementares. Foi escolhido também porque trata de problemas vivenciados por crianças, o que favorece a identificação dos participantes da pesquisa com a história e com os personagens.

Uma vez que sumarizar é destacar os aspectos principais e a *síntese* pode ser considerada como a ação de, a partir desses, recriar o texto, incluindo as *inferências* do leitor, intentei ajudá-los a destacar as informações essenciais e reelaborá-las, registrando também suas percepções pessoais ao sintetizar o texto por escrito (APÊNDICE L, p. 307).

O fato de o texto apresentar na introdução uma série de informações complementares destinadas, segundo o narrador, a contextualizar o leitor, poderia ajudar os alunos a irem percebendo o que deveriam considerar como essencial ou não para a narrativa.

Os alunos foram orientados a sumarizar os principais aspectos relativos a três personagens: à Madame, à Garotinha que sofre a mágoa e ao Cãozinho. O grupo era composto por três crianças, sendo que cada um faria a *sumarização* dos aspectos de um dos personagens, depois reuniriam as informações no gráfico organizador abaixo para, então, fazerem a *síntese*.

QUADRO 19 - *Sumarização*

	GRUPO 1	GRUPO 2
A MADAME	<i>1. Meu cão morreu.</i>	<i>2. A madame era viúva. De uma cidade mais próxima e tinha um cachorro velho.</i>
O CÃOZINHO	<i>Morreu solteiro</i>	<i>Já é velhinho, depois morreu.</i>
A GAROTINHA	<i>Ela teve uma grande mágoa por não ir na sepultura do cão.</i>	<i>Pobre, maltrapilha, bonitinha, lindos cabelos cacheados, olhos muito claros e azuis.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros feitos pelos grupos: 1- PBC; AJB; TVF e 2 - ODI; MPC; ISR.

O grupo 1 do quadro 19 selecionou apenas uma informação sobre cada personagem. Foi um dos três (de onze grupos) que inseriu na *sumarização* a informação sobre a mágoa da garota, informação essencial no texto, conforme pista dada desde o título do conto. O grupo 2 selecionou mais informações sobre cada personagem, contudo, assim como os outros, não destacou como relevante a mágoa da garota. Entretanto, ao elaborar a *síntese* escrita, acrescentou essa informação.

Embora os alunos tenham suprimido, na *sumarização*, a maioria das informações que o próprio narrador apresenta como sendo apenas para contextualização, notei uma dificuldade de perceberem aspectos relevantes para a narrativa, como a mágoa da garota e o fato de ela ser pobre, o que a impossibilitou de visitar a sepultura do cão, gerando, de certo modo, a mágoa. Contudo, como discuto mais adiante neste item, refletindo sobre a dificuldade dos alunos, surgiram questionamentos sobre a *sumarização* do texto literário.

Tendo em vista os registros escritos dos alunos, a *síntese* que realizaram se parecia mais com um simples resumo. O conto “Mágoas do coração” é bastante complexo, como a maioria dos escritos por Andersen.

Sintetizar um conto é basicamente recontá-lo a seu modo, não apenas parafraseando, mas colocando sua interpretação pessoal no reconto. É certo que aquilo que um leitor pode considerar como relevante para ser incluído, outro avaliará como desnecessário e a elaboração pessoal de um será diferente da do outro.

Dos 11 grupos que realizaram as atividades, foi possível constatar que 8 deles conseguiram produzir um novo texto, recontando a história de maneira a destacar os fatos principais - **situação inicial, problema, ações provocadas por ele e conclusão** – e as informações essenciais nos contos com **apresentação dos personagens, espaço e tempo**.

Mágoas do Coração

Num campo, numa quinta, aconteceu que os donos da casa saíram por um dia e nesse dia, chegou da cidade uma madame que trazia o seu cão. Depois, o cão morreu.

Passou uma semana. Chegaram à cidade e foram ao hotel.

O túmulo estava cercado de cacos de potes e coberto de areia.

As crianças dançaram ao redor da sepultura. Uma criança propôs que fizesse uma exposição da sepultura do cão, mas não gratuita. Em frente ao portão uma garotinha espiava. Por não poder entrar, teve uma grande mágoa.

Síntese elaborada por PBC; TVF e ALC.

Se considerar que sintetizar é selecionar e organizar as informações que o texto apresenta para montar o quebra-cabeça que o compõe como um todo, os alunos conseguiram realizar a *síntese*. Contudo, embora a produção escrita já seja uma reconstrução pessoal, a maioria ficou muito presa às informações do texto e apenas 3 grupos inseriram *inferência* ao produzir o texto para recontar a história narrada no conto, conforme indicam os grifos: “*Vinha consigo o cão, já velhinho que ela amava tanto*”. (MPF; GMS; LSW), “*A madame ia vender ações do curtume com o cãozinho, ela era pobre*.” (ALP; MVA; GAS).

Dentre os 3 grupos que não conseguiu produzir o reconto escrito, não realizando a *síntese* de maneira adequada, um deles teve muita dificuldade para escrever e não concluiu a atividade. Os outros dois tiveram menos dificuldade com a escrita e mais dificuldade em identificar as informações relevantes do conto e os elementos que o compõem.

Nenhum deles conseguiu perceber elementos provocativos que o autor inclui em trechos como:

- Sou apenas uma mulher ... [...]

Era uma grande mágoa, tão profunda e sentida como as mágoas dos adultos.

Nós a vimos do alto. E, vista do alto, aquela mágoa era como muitas das nossas mágoas e as dos outros: perdem a gravidade, e podemos até rir delas. É esta a história. Os que não a compreenderam podem ir comprar ações no curtume da viúva. (HANSSEN, 1987, p. 403; 405)

Entendo, entretanto, que as experiências e conhecimentos prévios dos alunos nessa faixa etária, provavelmente tornam difícil conseguir perceber esse tipo de reflexão proposta pelo escritor.

No trabalho desenvolvido com o conto “A Rainha da Neve”, além do Quadro de *Sumarização* (APÊNDICE D, p. 288, que compõe um gráfico utilizado para destacar os principais aspectos de cada uma das sete *histórias*, buscando retomar a estratégia de modo pontual, trabalhei com eles um gráfico organizador na leitura da primeira história.

Quadro 20 – Registros de *sumarização*

Informações principais	Detalhes importantes para entendê-la	Detalhes que não são relevantes
1. “O Duende maligno tinha construído um espelho com estranhas virtudes. (Deformava tudo)”	“Era maligno Foi feito para zuar”	“A verruga cobria o nariz e a boca.” (MPC; GMS)
2. “O Tíhoso fez um espelho.”	“O espelho continha o mau do tíhoso dentro dele.”	“Parecia um espelho cozido o espinafre.” (ALP; TOS)
3. “Lhes caiu das mãos o espelho indo cair na terra onde se partiu em milhares de pedacinhos”. “Havia uma escola para Duendes”.	“Cada minúsculo pedacinho do espelho conservava o poder do espelho inteiro”. Todos os duendes frequentavam a escola.	“Quando um grãozinho ia para nos olhos de alguém lá ficava e a pessoa via defeitos em tudo”. “Contavam nos arredores que se dera um milagre”. (LCS; MJZ)

Fonte: Elaborado pela autora.

Devido ao grau de dificuldade do uso da estratégia de *sumarização*, os alunos realizaram os registros neste gráfico em duplas para que o diálogo pudesse ajudá-los a decidirem entre aspectos essenciais, detalhes relevantes e não relevantes. A prática individual ficou por conta do gráfico organizador retratado no apêndice D (p. 288).

No registro em duplas as trocas puderam contribuir para destacar o que era relevante. Já no registro individual os alunos continuaram apresentando bastante dificuldade.

Isso revela que embora as crianças tenham avançado relativamente à compreensão dessa estratégia e ao seu uso como recurso para destacar e se lembrar daquilo que é mais importante no texto e, neste caso, para retomar a história narrada, ainda há muito que pode ser explorado para ajudá-los a incorporar essa estratégia como um exercício de construção de sentidos para a leitura literária. E, talvez, ainda haja muito a ser explorado para se compreender como sumarizar pode ser um recurso de abordagem do texto literário.

Vale dizer, mais uma vez, que o processo de aprendizagem de estratégias de leitura se estende muito além do curto espaço de tempo em que a pesquisa foi desenvolvida em sala de aula e que, embora progressos tenham sido observados, ainda há muito que aprender e aperfeiçoar na aprendizagem e no uso de estratégias metacognitivas de leitura. Por outro lado, ao tratar especificamente da estratégia de *sumarização*, Harvey e Goudvis (2007) afirmam que quando os alunos começam a praticar a *sumarização*, é comum que não consigam focar em pontos cruciais e se apeguem a muitas informações e detalhes que não são fundamentais para construir uma ideia geral sobre o texto. Constantemente acham que quase tudo é importante e, conforme vão ficando mais experientes no uso dessa estratégia, vão focando no que é essencial, destacando apenas as partes que mais convêm e descartando a maior parte, que se constitui como complemento.

Os alunos não apenas tiveram dificuldades para usar a estratégia como suas produções não representam, necessariamente, que identificaram a ideia principal do texto, pois embora haja nelas partes necessárias para a elaboração do conto e possuam uma estrutura básica, quando se fala de literatura aquilo que é essencial não se restringe a um único aspecto ou à estrutura textual como algo rígido. “A forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria.” (ECO, 2005, p. 40).

Quando, por exemplo, os alunos do exemplo 3 do quadro 20 (p. 210) registraram como detalhe não relevante o que ocorria quando o caco caía no olho de alguém estavam, na verdade, referindo-se a um elemento simbólico que é fundamental não apenas para esta história, como também para todo o conto. Entretanto entendo que, em se tratando do texto literário, foi inadequado propor que buscassem detalhes não relevantes, pois aquilo que parece apenas complementar

pode constituir um recurso estético ou, como no caso do exemplo citado, ser o elemento desestabilizador que gera as ações subsequentes na narrativa e, portanto, um aspecto central do texto.

De certo modo, ensinar a estratégia de *sumarização* e *síntese* com textos literários coloca em xeque a afirmação de se identificar uma ideia principal, pois não existe apenas uma ideia principal quando se trata de literatura. O texto pode abordar uma temática que envolva uma ou mais ideias, mas também não necessariamente se restringirá a uma única temática. Por outro lado, o que se pode dizer que é essencial em um texto literário? Em literatura, o que é essencial para um leitor pode não ser para outro. A essência pode não estar apenas em ações fundamentais, mas também em como elas são apresentadas ao leitor, nos recursos estéticos que compõem o texto e que o caracterizam como arte.

Considerando o que afirmam autores como Hunt (2010) acerca da composição estética do texto literário e de ser marcadamente uma “obra aberta” Eco (2005), entendo que o trabalho com as estratégias de *sumarização* e *síntese* com esses textos precisa ser repensado e considerados seus limites no que se refere à abertura que essas estratégias permitiriam para a apreciação estética.

Entendo que seja possível trabalhar a *sumarização* como estratégia para ajudar os alunos a conhecerem mais sobre a estrutura básica do conto, por exemplo. Contudo, se parar aí, muito provavelmente serão deixados de lado os aspectos estéticos que constituem o texto literário. Talvez, a dificuldade demonstrada pelos alunos na aplicação dessa estratégia não seja apenas pela falta de compreensão, inabilidade para perceber o que é essencial no texto ou dificuldades na escrita. Ao analisar os resultados do trabalho que as estratégias de *sumarização* e *síntese* proporcionaram, e em trocas com outros pesquisadores, pude perceber que as dificuldades podem ter sido geradas justamente porque o texto literário não é como os outros gêneros em que se pode chegar a consensos sobre uma ideia central ou aspectos principais. Na arte literária, não é importante apenas o “o quê”, mas também, e talvez principalmente, o “como”. Para isso podem contribuir os gráficos de caracterização dos personagens ou discussões complementares que possam levar os alunos a apreciar o texto indo além do denotativo. Considerando a necessidade de extrapolar esse limite no trabalho com o texto literário, propus também que refletissem sobre aspectos como a caracterização

de personagens, e ideias mais amplas que envolvem aspectos específicos, como as da segunda parte do apêndice K (p. 304).

A estratégia de *síntese* é a mais complexa dentre as trabalhadas, uma vez que pressupõe a mobilização de uma série de outras estratégias para se chegar à *síntese*. Exige também certa intimidade entre quem lê e esse tipo de atividade: a leitura. Por outro lado, pressupõe uma compreensão mais ampla e profunda do texto como um todo e uma visão crítica. Tudo isso não se constrói de imediato, mas é um processo longo de formação. Embora a *síntese* parta da *sumarização* e a complemente, implica que o leitor expresse também suas inferências, podendo assim aproximar-se mais daquilo que é caracteristicamente literário.

O que nós determinamos ser importante em um texto depende do nosso propósito de lê-lo. Quando nós lemos ficção, nos focamos nas ações do personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema no total. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 19, tradução da autora)

Praticar a *sumarização* e a *síntese* de textos literários, considerando mais que seus aspectos mecânicos ou denotativos, é uma tarefa bastante complexa, pois não há uma única maneira de fazê-lo, nem os mesmos elementos serão destacados por todos os alunos.

Certamente, em parágrafos construídos artificialmente como aqueles que vemos em testes padronizados, há somente uma única ideia. No entanto, determinar ideias essenciais em um texto autêntico como o pedaço de uma história fictícia, um editorial de jornal, ou um livro não-fictício pode não ser tão fácil. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 19, tradução da autora)

Para o professor, pode ser um trabalho de conhecer o que e como os alunos destacam na leitura que fizeram. Contudo, embora não tivesse a intenção de restringir a leitura e o destaque ao que era mais relevante, o fato de ter trabalhado a estrutura da narrativa para auxiliá-los a perceber os diferentes momentos, agentes e ações do conto, pode tê-los influenciado a se focarem nesses aspectos e não recorrerem a seus pensamentos e impressões pessoais. Desse modo, ficaram presos aos elementos da narrativa também na elaboração da *síntese*, que deveria

ser uma reconstrução do texto ultrapassando o simples resumo e fundindo-se com o que o leitor pensa sobre o texto lido.

Gostaria de destacar aqui que o histórico escolar dessas crianças pode ter sido um outro fator a contribuir para que elas tivessem uma atitude que considero reducionista, em relação ao uso das estratégias de *sumarização* e *síntese*. Conforme retomarei no capítulo 4, o material didático elaborado pelo governo do estado de São Paulo “Ler e Escrever” e utilizado na rede de ensino de Presidente Prudente propõe, do primeiro ao quinto ano, como atividades de produção, a reescrita de textos narrativos. O hábito de fazer essas reescritas constitui-se como prática e conhecimento intrínsecos à cultura escolar. É possível que os alunos tenham visto a atividade de *síntese* como mais uma reescrita textual. Isso é compreensível, uma vez que é a partir daquilo que já temos construído que lidamos com o novo que nos é apresentado. Por outro lado, esses fatores não foram previamente considerados por mim, mas levantados após essas estratégias terem sido ensinadas na primeira etapa da pesquisa.

Diante disso, modifiquei a abordagem da estratégia de *síntese* ao retomá-la na leitura do conto “A Rainha da Neve”, realizando um jogo representado na figura abaixo.

Figura 13 - Jogo para sintetizar



Fonte: Elaborado pela autora.

As cores na imagem acima representavam:

- VERDE: Ações ou elementos referentes à procura de Gerda por Kay.
- VERMELHA: Questões que precisavam de *inferência* para serem respondidas.
- AZUL: Referiam-se ao percurso feito por Kay e Gerda, de volta para casa, quando vão passando novamente por todos os locais por onde Gerda estivera em sua busca pelo menino.

Ao desenvolver de maneira lúdica a reflexão sobre o caminho percorrido pelos personagens, os alunos extrapolaram os sentidos conotativos do texto e inseriram impressões pessoais.

Kay estava com o coração duro e perdeu seu amor, sua bondade, não queria mais fazer coisas de criança. (GNH; ISR; LSW; MSC; NGF; NJS; TOS)

No segundo capítulo (história) dizia que Kay foi dominado pela Rainha da Neve e agora ela enfeitiçou-o para ele não formar a palavra ETERNIDADE. (EAE; EGF; GKN; GMS; MPC; MPF; ODI; TVF)

A rainha saiu para controlar os vulcões, quando Gerda chegou e encontrou Kay azul de frio. Gerda começou a chorar nele e uma lágrima entrou no coração e o gelo derreteu. Kay começou a chorar e saiu o caco. Ele montou ETERNIDADE e virou livre. (AJB; MJZ; ALC; ARN; IC; LCS; TSM)

O beijo da Rainha da Neve deixou ele com o coração congelado, fraco, e perdeu a memória. O beijo de Gerda derreteu o gelo do coração, deixou ele mais forte, e fez ele se lembrar. (EMB; PBC; PHA; LNP; WBS; LMS)

[...] Onde a Rainha da Neve passava ficava tudo congelado. Onde Kay e Gerda passava ficava tudo primavera, ou seja, verde e florido. (AJB; MJZ; ALC; ARN; IC; LCS; TSM)

[...] para o autor o inverno representava a tristeza e o verão a alegria. E o autor terminou com o verão porque quis terminar a história feliz. (EAE; EGF; GKN; GMS; MPC; MPF; ODI; TVF).

Registros escritos feitos pelas crianças no jogo realizado em 21/11/2013, para destacar aspectos que não são ditos pelo autor, mas são construção dos leitores, grifo da autora

Nesse jogo os alunos puderam refletir sobre algumas questões elaboradas por eles e pontos destacados por mim, para que sintetizassem esses dois textos. Enquanto iam construindo suas *sínteses*, recebiam uma peça de um quebra-cabeças, para que ficasse ainda mais claro para eles o conceito da estratégia, que corresponde, segundo Harvey e Goudvis (2007), a selecionar informações e construir sentidos para organizar um quebra-cabeça que corresponde à compreensão do todo.

Na atividade proposta, ao sintetizarem o texto, os alunos recebiam partes para montar um quebra-cabeça, objetivando ampliar o conhecimento sobre a estratégia, conforme representado na figura 14.

Figura 14 – Síntese como quebra-cabeça



Fonte: capturado pela autora

Neste momento, os alunos, ao fazerem a *síntese* das últimas histórias do conto, elaboraram suas próprias ideias nas discussões em grupo e conseguiram se colocar enquanto sujeitos pensantes e ativos na leitura. Elaboraram sentidos para símbolos presentes no texto como o poder da Rainha em congelar Kay, anulá-lo enquanto sujeito, dominando-o; em contraposição, destacam-se o poder do beijo, da lágrima e, sobretudo, do amor de Gerda combatendo o “feitiço” do qual o garoto estava sendo vítima.

Os alunos estabeleceram relação entre o poder da Rainha da Neve e a influência dela sobre as pessoas e o ambiente, apontaram o poder do amor e da inocência dos meninos, como superior ao próprio poder da Rainha, elaborando uma compreensão a partir da leitura do texto como um todo e não de um trecho específico. Construíram sentidos para as estações do ano e o papel que representaram para essa história, percebendo efeitos provocados pelas escolhas do autor, que se constituem em aspectos estéticos do texto. Por meio dessa atividade de *síntese*, os leitores em formação extrapolaram a mera estrutura textual e as informações trazidas pelo texto, como elementos estáticos, considerando-as como possibilidades de construção, indo além da superfície textual para tecer suas conclusões.

Embora considere que o ensino da *sumarização* e da *síntese* com textos literários é um ponto que ainda necessita ser mais explorado, entendo que o trabalho realizado com essas estratégias, no desenvolvimento desta pesquisa, ajudou a levantar alguns questionamentos e também demonstrou a possibilidade de

contribuição dessas estratégias para as relações estabelecidas entre o leitor e o texto.

No próximo capítulo, abordo os resultados dos diagnósticos e entrevistas inicial e final, comparando-os e discutindo mudanças na relação entre texto e leitor, após as intervenções realizadas com os atores desta pesquisa, os alunos.

CAPÍTULO 4

UM CAMINHO PERCORRIDO: AVANÇOS NAS RELAÇÕES ENTRE LEITORES E TEXTOS

Neste capítulo apresento e analiso principalmente os dados obtidos por meio das entrevistas e diagnósticos de leitura que realizei no início e no final do ano. A aplicação e a análise desses instrumentos objetivaram conhecer o grupo de alunos e estabelecer parâmetros de comparação entre a relação que eles estabeleciam com os textos de leitura antes e depois do processo de ensino e aprendizagem das estratégias de leitura, descrito no capítulo anterior. Sendo assim, pretendi identificar se utilizavam ou não as estratégias metacognitivas de leitura e se possuíam consciência dos processos mentais utilizados para dialogar com o texto, tanto antes quanto depois das intervenções realizadas durante a pesquisa.

4.1 Declarações sobre a presença da leitura e das estratégias no cotidiano dos alunos

Das questões que compuseram a entrevista inicial (APÊNDICE A, p. 280), destaco aqui aquelas que me permitiram caracterizar o grupo em relação ao acesso a materiais escritos, gosto pela leitura, suas preferências, frequência de leitura e os recursos usados por eles para desvendar, compreender os textos lidos. Ao elaborar as questões da entrevista final (APÊNDICE C, p. 285), retomei as questões iniciais, mas agora com a incorporação de outras perguntas que pudessem me detalhar

como os alunos cresceram, em que aspectos, e de que maneira isso poderia ajudá-los na compreensão da leitura.

A entrevista inicial

De acordo com a entrevista que realizei no início do ano todos os alunos tinham acesso ao acervo da biblioteca da escola e 93,75% possuíam materiais de leitura em casa. Dos 32⁵² alunos que realizaram a entrevista, conforme registrado no apêndice M (p. 310), 25% citaram mais de um tipo, incluindo gêneros literários como poesia, romance, crônica, com predominância do conto; outros 21,8% citaram apenas literatura ou um gênero literário, também predominando o conto; 18,7% mencionaram ter apenas livros infantis, sem especificar quais; enquanto 6,25% mencionaram apenas livros para um público não infantil, como *O Crepúsculo*; 25% não responderam ou não souberam explicar o tipo de livro ou material de leitura que possuíam em casa, sendo que alguns afirmaram ter muitos, por isso não podiam descrever e um aluno disse que tinha pouco; 3,1%, ou seja, apenas uma criança afirmou não possuir livros em casa.

Entre os que participaram da entrevista, 18,75% mencionaram a leitura entre as atividades preferidas, mas ninguém a mencionou entre as atividades favoritas na escola. 65,6% afirmaram gostar de ler, sendo que 28,1% informaram ler quase todo dia ou diariamente, 28,1% de duas a três vezes por semana e 43,75% correspondem aqueles que afirmaram não possuir rotina de leitura⁵³. Ao cruzar os dados das diferentes questões da entrevista, houve uma surpresa que levantou dúvidas sobre o gosto desses alunos pela leitura, pois verifiquei, entre aqueles que afirmaram gostar de ler, 19% que revelaram, em outra questão, ler apenas uma vez por semana ou raramente.

Quando indagados sobre os recursos utilizados para ajudá-los na compreensão de textos ou das partes mais difíceis em um texto, as respostas incluíram as ações de perguntar para a mãe ou outro adulto sobre o significado das palavras (43,8%), reler para entender melhor (37,5%), e consulta ao dicionário

⁵² Dos 34 alunos, apenas 32 fizeram a entrevista, pois a aluna que não se comunica oralmente se recusou a fazer e outra aluna, com problemas de saúde, não foi a escola nesse período.

⁵³ Classifiquei como “raramente” as respostas que indicavam que o aluno lia uma vez a cada quinze dias, a cada mês ou menos do que isso.

(12,5%). Houve ainda 18,8% dos alunos que afirmaram não fazer nada para entender melhor.

Todos os que afirmaram recorrer ao dicionário, solicitar ajuda a um adulto e parte dos que mencionaram ler novamente referiram-se a auxílio para compreender palavras, demonstrando que tanto as ações destinadas ao entendimento do texto quanto a visão sobre aspectos dificultadores da compreensão eram bastante restritas. Nenhum dos 32 entrevistados mencionou ações que pudessem remeter diretamente ao uso de alguma das estratégias de leitura que seriam abordadas na pesquisa. Ainda que o diálogo com o outro seja uma possibilidade de mediação da compreensão, os alunos se referiram a esses momentos apenas como questionamentos sobre os significados de palavras isoladas e não como uma discussão sobre o conteúdo ou outros aspectos do texto.

Das histórias conhecidas na primeira infância, contadas pela mãe, apenas “A Pequena Sereia” e “O Patinho Feio” de Andersen foram mencionadas. De acordo com as respostas deles, foi possível perceber que o acesso das crianças à biblioteca, embora semanal, era bastante restrito, pois não tinham permissão para pegar qualquer livro ou procurar os de sua preferência na prateleira, tendo que se limitar a escolher entre um conjunto de livros que a funcionária responsável disponibilizava sobre a mesa.

Esses aspectos, aliados ao fato do quase desconhecimento deles a respeito do escritor H. C. Andersen e de seus contos, reafirmaram esse grupo como potencialmente desafiador para o trabalho com ensino de estratégias de leitura, consolidando sua escolha para o desenvolvimento desta pesquisa.

A entrevista final

Ao final do ano, duas semanas após o término da intervenção, realizei novamente as entrevistas, repetindo as mesmas questões e acrescentando algumas referentes ao trabalho desenvolvido com as estratégias metacognitivas de leitura durante o ano. Dos 32 alunos entrevistados, 37,5% mencionaram a leitura entre as atividades preferidas e, como nas entrevistas iniciais, nenhum a citou entre as atividades preferidas na escola. 81,25% afirmaram gostar ou gostar muito de ler, sendo que 37,5% disseram ler quase todo dia ou diariamente, 37,5% duas ou três

vezes por semana e 25% uma vez por semana ou raramente, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 21–Caracterização do grupo de alunos

	Possui materiais de leitura	A leitura está entre as atividades preferidas	Gosta de ler	Lê diariamente ou quase todo dia	Lê de duas a três vezes por semana	Lê uma vez por semana ou menos
Entrevista inicial	93,75%	18,75%	65,6%	28,1%	28,1%	43,75%
Entrevista final	93,75%	37,5%	81,25%	37,5%	37,5%	25%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às entrevistas realizadas no início do ano, houve um aumento significativo da porcentagem de crianças que mencionou a leitura entre suas atividades prediletas e que afirmou gostar de ler, bem como elevou um pouco o número dos alunos que liam todo dia, quase todo dia e de duas a três vezes por semana, tendo diminuído o daqueles que liam apenas uma vez por semana ou raramente. Os dados apresentados neste quadro 21 revelaram uma mudança no interesse e na proximidade entre esses alunos e os livros, com uma porcentagem maior de crianças que manifestaram gostar de ler e que o faziam com mais frequência.

Além das questões que geraram os dados apresentados até aqui, visando conhecer um pouco mais os resultados do trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura desenvolvido com esses alunos, destaquei algumas questões da entrevista final, que registrei no quadro a seguir.

Quadro 22 – Recursos que auxiliam a leitura

ALUNO	ENTREVISTA INICIAL	ENTREVISTA FINAL				
	1- Quando acha algum texto difícil de entender, tem alguma coisa que faz para te ajudar a entender melhor?	1- Quando acha algum texto difícil de entender, tem alguma coisa que faz para te ajudar a entender melhor?	2. Você acha que isso te ajuda?	3. Acha que essas atividades te ajudaram a aprender algo? O quê?	4. Usa as estratégias com outros textos fora os que eu trouxe?	5. Qual usa mais?
ARN	Ei fico falando baixinho, assim, até entender.	Quando não entendo alguma palavra eu pergunto para a minha mãe ou procuro no "google".	Sim, porque quando eu pesquiso, eu vejo o que significa, aí fica mais fácil.	Sim, aprendi tipo as coisas de <i>sumarização</i> .	Às vezes eu uso	Eu uso várias, uso mais a de <i>conexão</i> texto-texto.
AJB	Eu pego um dicionário e eu pergunto pra minha mãe e pro meu pai [...]	Eu faço as "estratégias". Uso <i>inferência</i> , <i>sumarização</i> , ou às vezes pergunto para minha mãe.	Sim. Porque às vezes tem uma palavra que eu não entendo aí eu já sei o que é aquilo, então eu já posso entender a frase, um pedaço do texto, um trecho, um parágrafo.	Eu acho que usando as estratégias eu descobri que é bem mais fácil para pegar um texto grandão e usando as estratégias você consegue tirar ele de letra, né, usando as estratégias.	Sim	<i>Perguntas ao texto</i> e <i>inferências</i>
ALC	Não sei.	Pergunto para a minha mãe	N.R.*	Sim. Como resumir texto.	Sim	<i>Conexão</i> texto-texto
ALP	Não realizou a entrevista Inicial	Eu uso as "estratégias", às vezes pergunto para minha mãe, às vezes olho no dicionário.	Eu acho. Por que quando eu pego um texto difícil, as estratégias, quando eu não entendo uma palavra elas me ajudam a entender as palavras e eu consigo entender uma frase, um trecho.	As histórias do autor, a vida dele, as estratégias.	Sim. Eu uso bastante a <i>inferência</i> , <i>visualização</i> e <i>sumarização</i> .	<i>Visualização</i>
EGF	Peço para minha mãe ler para mim.	Antes eu perguntava para a minha mãe, mas agora eu estou usando "as estratégias". <i>Sumarização</i>	Sim. Por que se eu estou lendo um texto e eu não entendo aquela palavra eu pego as palavras anteriores para tentar entender aquela palavra	Ajudou a saber as histórias direito. Que antes a gente fazia as estratégias, mas não sabia que tinha nome. Tipo, se estava lendo um livro e pensava "Será que vai acontecer isso?" Mas não sabia que era <i>previsão</i> , então agora ajudou.	Sim, todas	<i>Sumarização</i> e <i>inferência</i>

EMB	Eu pego o dicionário e procuro a palavra. Quando não tem, eu pergunto para minha tia.	Quando eu acho alguma palavra eu procuro no dicionário e se não entendo eu pergunto pra minha tia. E tem as estratégias que me ajudam bastante.	Isso me ajuda bastante. Antes eu não conseguia raciocinar assim no texto, agora eu estou conseguindo.	Elas me ajudaram a entender melhor o texto, raciocinar melhor.	Sim	Eu uso várias, uso mais a de <i>conexão</i> texto-texto.
EAE	Peço ajuda para minha mãe [...] Ela me explica as palavras certas, como é o significado.	Peço para minha mãe. Falo 'nessa parte do texto está acontecendo isso e eu não estou entendendo', aí ela explica.	Bastante. Porque ela explica detalhadamente o que é. Às vezes a palavra ou o que é mesmo.	Me ajudaram a entender as histórias, agora eu peço menos pra minha mãe me ajudar.	Bastante	Texto-texto, <i>inferência</i> e <i>perguntas ao texto</i> .
FHM	Peço para minha mãe ajudar [...]	Pergunto para alguém	N.R.*	De como entender melhor o texto.	Sim: <i>inferência</i> , <i>previsão</i> .	<i>Previsão</i>
GSM	Pergunto para minha mãe.	Eu faço com a minha mãe.	Sim. Porque às vezes, quando eu não entendo, ela me explica.	Elas me ajudaram a entender o texto.	Sim	A de <i>imaginar</i>
GMS	Leio mais de uma vez. Se eu não entender eu peço ajuda para alguém [...]	Quando eu leio e não entendo, eu tento ler de novo e entender. [...] às vezes eu chamo meu pai para perguntar o que significa.	Sim, para saber o que está falando.	Sim, para fazer resumo, <i>inferência</i> , perguntas, para fazer tudo.	Sim.	Perguntas e <i>inferência</i>
GNH	Leio um monte de vezes.	Pergunto para minha tia.	Sim. Ela explica.	A entender melhor o texto.	Sim.	Texto-texto
GKN	Recusou-se a realizar as entrevistas					
GAS	Pergunto para minha mãe, meu pai.	Não sei	N.A.**	Sim, a fazer <i>inferência</i> , <i>previsão</i> e outros tipos de <i>conexão</i> .	Às vezes sim	<i>Conexão</i>
IC	Nada. Se eu faço, acho que eu não lembro.	Pergunto para minha mãe, procuro no dicionário.	Sim. Procuro lá, vejo o significado, tem umas que dependem da frase, aí eu fico procurando, vou lendo a frase e coloco a palavra para ver qual que dá certo.	Sim, entender melhor os textos.	Sim.	Sumarização
ISR	Peço para a mãe ou a professora dizer o que está escrito.	Às vezes eu pergunto para minha mãe, falo com a professora.	Sim, porque elas falam o que é, o que significa.	Sim, entender o que era <i>sumarização</i> .	Sim.	Sumarização, <i>previsão</i> , <i>conexões</i>
LSW	Eu leio de novo.	Ou procuro no dicionário, ou releio, ou pergunto para minha mãe.	Sim, porque quando você lê e não entende o significado a coisa fica meio estranha e você acaba não entendendo o que está escrito, mas com o significado você já sabe.	A entender melhor. Com todas as estratégias, assim, você consegue entender melhor.	Sim.	<i>Conexão</i> , as três.

LMS	Não.	Não lembro.		Tudo, fazer <i>conexão</i> com os textos.	Mais ou menos	Não lembro
LNP	Eu leio de novo.	Eu leio de novo, ou procuro no dicionário alguma palavra difícil.	Eu vou sabendo o significado das coisas, vou imaginando.	Várias coisas.	Bastante	Questionar
LCS	Não	Principalmente pego o dicionário, ou se não, pergunto para minha mãe, ou uso as estratégias.	Acho que ajuda.	Sim. Eu consigo entender melhor o texto, não só pegando o dicionário ou perguntando para minha mãe, uso as estratégias.	Sim	<i>Inferência</i> e <i>sumarização</i>
MSC	Leio de novo a parte.	Eu procuro no dicionário ou pergunto pro meu irmão.	Sim. Ele me dá ideia das palavras.	Sim, A identificar as palavras difíceis e entender.	Sim	<i>Previsão</i> e <i>perguntas</i>
MVA	Não realizou a entrevista inicial.	Eu procuro no dicionário uma palavra que eu não sei. Às vezes eu tento lembrar de outro texto, se eu vi essa palavra.	Me ajuda a entender porque eu não acho a resposta no texto aí eu vou procurar em outros lugares, então a <i>conexão</i> é mais fácil.	Sim. A fazer <i>conexão</i> . Daí eu entendo melhor os textos.	Uso. Texto-texto, texto-mundo e <i>inferência</i> .	Texto-texto
MJZ	Leio de novo aquele pedaço.	Eu leio várias vezes.	Porque eu não entendi alguma coisa, aí eu volto lá atrás, leio de novo, aí eu vou entendendo.	E muito. Porque eu nunca tinha ouvido falar dessas estratégias, de <i>inferência</i> , achei super interessante, e é fácil de entender porque você explica bem.	Sim	<i>Inferência</i> <i>visualização</i>
MPC	Leio de novo	Leio de novo	N.A.**	Sobre <i>conexão</i> . Como é o nome? Texto-texto ...	Uso	<i>Previsão</i>
MPF	Eu procuro no dicionário ou pergunto pra minha [...] mãe: o que significa essa palavra? [...]	Uso as estratégias.	Acho. Consigo ir aprendendo mais.	Sim, me ajudaram a entender mais.	Sim	<i>Conexão</i> e <i>perguntas</i>
NJS	[...] Quando eu não entendo a palavra, eu vou perguntar.	As estratégias que você passou. Uso frequentemente. Como quando não entendo um livro, ou alguma coisa.	Sim, ah, vai me ajudando porque eu sempre não entendo uma palavra, eu vou lembrando de outras coisas, vou fazendo <i>perguntas ao texto</i> , coisas que para mim vão acontecer, tipo a <i>previsão</i> de antes, como você disse.	Sim. ... Num texto que a gente não entende, aí usa as estratégias.	Sim	<i>Inferências</i> e <i>perguntas</i>
NGF	Eu pergunto pra minha mãe. É que geralmente eu não sei a palavra aí eu pergunto.	Peço ajuda para minha mãe e continuo lendo.	Sim, ela me explica o que está acontecendo.	Sim, entender melhor o texto, fazer alguns tipos de estratégias para entender melhor.	Às vezes	<i>Perguntas ao texto</i>

ODI	Pergunto para alguém.	Faço <i>inferência</i> , que aprendi.	Quando eu não entendo uma palavra ou uma parte do texto, eu pego as dicas do texto pra tentar entender.	Me ajudou a aprender. Mais a <i>inferência</i> .	Sim	<i>Inferência</i>
PBC	Fico repetindo, até entender.	Faço conexões, conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo.	Ajuda. A entender o significado de alguma palavra, a entender alguma coisa que eu não entendi no texto.	As conexões. Eu não sabia o que era isso. E também quando tem alguma coisa no texto que eu não entendi direito dá para eu fazer isso que aí entendo.	Sim	as três conexões: texto-texto, leitor e mundo.
PHA	Eu pergunto para alguém maior.	Pergunto para alguém, o dicionário, e minha mãe é mais velha, aí eu pergunto pra ela.	Sim. É que aí eu procuro no dicionário.	Aprendi tipo pegar uma parte do texto com outra parte do texto. Também aprendi perguntar as coisas no texto, para o texto.	Às vezes eu uso.	Perguntas para o texto
TOS	Eu procuro na internet, [...] no dicionário.	Não realizou a entrevista final				
TVF	Ainda não era aluno.	Não.		Muito. Que nunca pode largar um amigo.	Mais ou menos.	<i>Inferência e previsão</i>
TSM	Leio, repasso.	Faço <i>inferência</i> . Eu estou tentando fazer <i>inferência</i> em casa, mas não está dando muito certo, porque às vezes dá errado.	Se tem alguma coisa que você não entendeu, para colocar uma resposta melhor, ou tipo, você mesmo entender melhor, você usa isso que você tá ensinando pra gente: <i>inferência, conexão, visualização</i> , tudo isso aí para entender melhor o texto.	Eu achei elas importantes para a gente entender melhor o texto.	Sim	<i>Inferência</i>
VGS	Leio de novo.	Volto e leio a parte que não entendi.	Acho. Não sei.	N.A.**	Não	
WBS	Presto mais atenção.	Eu vou no computador procurar, ou eu pergunto para a minha mãe.	Ajuda. Porque eu não entendo alguma coisa aí eu pergunto para a minha mãe e ela entende, aí ela fala o que significa.	Aprendi a fazer texto-leitor, aprendi também a ler melhor.	Sim.	Texto-texto
HRS	N.A. **	Aluno transferido para outra sala no início do ano				
KSC	Paro de ler.	Aluno transferido para outra sala no início do ano				

Fonte: Elaborado pela autora. Coleta feita em abril e dezembro de 2013.

*Não respondeu.

** Fala não audível.

Para que pudesse ficar clara a diferença entre as respostas dadas antes e depois das intervenções da pesquisa, optei por trazer, neste quadro, apenas para a questão indicada pelo número 1, as respostas dadas pelos alunos nos dois momentos (antes e após a intervenção). Embora a questão de número 1 “Quando

acha algum texto difícil de entender, tem alguma coisa que você faz para te ajudar a entender melhor?” não se referisse diretamente ao uso de estratégias de leitura, e sim, às atitudes do leitor perante uma dificuldade de leitura, pretendi identificar nas respostas dos alunos, algo que pudesse remeter ao uso de estratégias de leitura pelos alunos. Na entrevista inicial, tanto as respostas quanto a maneira como as explicaram,⁵⁴ não indicaram, na maioria dos alunos, a existência de comportamentos que poderiam incluir o uso de estratégias de leitura ou, pelo menos, a consciência sobre o uso de tais recursos.

Ao fazer essa mesma pergunta para os alunos na entrevista final e, da mesma maneira, sem referir-me diretamente ao trabalho que desenvolvera com eles ou às estratégias em si, obtive, nas respostas dos alunos, um resultado bem diferente do inicial, conforme sintetizei no quadro abaixo.

Quadro 23 – Estratégias metacognitivas que auxiliam a leitura

	Lê novamente ou presta mais atenção	Usa estratégias	Recorre ao dicionário	Pergunta para outra pessoa	Não faz nada ou não explicou	Citou mais de um recurso
Entrevista inicial	37,5%		12,5%	43,8%	18,8%	12,5%
Entrevista final	15,6%	31,25%	34,4%	56,25%	9,4%	40,6%

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 32 alunos que realizaram a entrevista final, 18,7% afirmaram ler novamente, 31,25% citaram o uso das estratégias de leitura como aliadas no processo de construção de sentidos para o texto, de superação de dificuldades e/ou impasses durante a leitura, 34,3% citaram recorrer ao dicionário para compreender palavras difíceis e 56,25% disseram recorrer à mãe ou a outro adulto. É possível perceber que o recurso mais utilizado continuou sendo o auxílio do outro, prioritariamente para entender palavras desconhecidas, seguido do dicionário, com essa mesma função. Contudo, ainda que a compreensão de palavras e o uso de algum recurso para sanar essa dificuldade tenham continuado bastante presentes nas respostas, diferentemente do início do ano, 40,6% afirmaram combinar dois ou

⁵⁴ Conforme apresentei no início deste capítulo.

mais recursos para auxiliar na leitura dos textos e por volta de um terço incluiu o uso das estratégias como um desses recursos.

Além dos alunos que representam os 31,25% mencionados acima, EAE e LCS, embora nesta questão tenham afirmado recorrer ao auxílio da mãe, ao comentar sobre como o trabalho com as estratégias as ajudou a aprender coisas novas, afirmaram, respectivamente: “Agora eu peço menos para a minha mãe me ajudar” e “Eu consegui entender melhor o texto, não só pegando o dicionário ou perguntando para minha mãe [...] Uso as estratégias”. Assim, estas alunas revelaram também, que as estratégias metacognitivas de leitura se somaram a outros recursos utilizados para abordar os textos. EAS e LCS, ao explicarem sobre as contribuições das estratégias de leitura retomaram e complementaram a resposta dada, afirmando que o fato de utilizá-las fez com que não precisassem recorrer com tanta frequência ao dicionário ou a terceiros.

Para a questão de número 3 do quadro 22 (p. 222) “Acha que essas atividades te ajudaram a aprender algo? O quê?”, 40,7% se referiram ao aprendizado de determinadas estratégias mencionando seus nomes ou não, enquanto 56,2% afirmaram que o trabalho com as estratégias os ajudou a entender melhor os textos lidos, sendo que 3 alunos, 9,4% do total de alunos que fez a entrevista afirmou ambas as coisas. Os demais alunos, que correspondem a 15,6%, deram respostas variadas e, em geral, pouco explicativas.

As respostas indicam uma mudança na relação entre os alunos e os textos lidos, como demonstram os exemplos a seguir, o que também se confirmou no diagnóstico realizado ao final da coleta de dados: “usando as estratégias eu descobri que é bem mais fácil para pegar um texto grandão e usando as estratégias você consegue tirar ele de letra, né, usando as estratégias.” (AJB); “Antes eu não conseguia raciocinar assim no texto, agora eu estou conseguindo” (EMB); e, na questão sobre o que o ajuda a entender os textos que acha difícil, EGF expressou claramente sua mudança de comportamento: “Antes eu perguntava para a minha mãe, mas agora eu estou usando ‘as estratégias’” (EGF).

Embora a maioria dos alunos tenha afirmado como contribuição da aprendizagem das estratégias a “compreensão do texto” e essas realmente possam ser recursos utilizados diante de um ponto de dificuldade na leitura, não se destinam apenas a esses momentos. Em vez disso, podem ajudar os leitores a interagir mais

com o texto e a desfrutar a leitura. Ainda que parte do grupo tenha continuado associando a compreensão do texto a saber o significado das “palavras difíceis”, é possível notar que essa ideia foi sendo ampliada. Mesmo quando destacam em suas falas que as estratégias os ajudaram a entender melhor os textos, nos comentários feitos por eles em resposta a essa e a outras questões, usam os verbos “entender” ou “compreender” também em um sentido amplo, que não se restringe aos significados denotativos:

- Assim, PHA fala do diálogo que estabelece com o texto “Aprendi tipo pegar uma parte do texto com outra parte do texto. Também aprendi perguntar as coisas no texto, para o texto.”
- TSM discorre sobre a elaboração de possíveis sentidos a partir das pistas que vai buscando “Eu sempre leio o texto e uma coisa que eu não entendo eu faço assim: 'não, eu vou procurar', aí eu pego uma coisa aí eu vou lendo, aí mais pra frente eu consigo ver uma coisa que dá uma pista aí eu consigo ver 'talvez possa ser isso', aí eu leio mais e quando eu acho aí eu falo 'agora eu entendi o que significa dizer'. Eu pego alguma coisa no texto para afirmar aquilo que eu consegui entender.”
- Ao comentarem suas respostas, vai ficando claro que os alunos quando falam de compreensão estão se referindo tanto à *inferência* do significado de palavras desconhecidas “quando eu não entendo a palavra, antes eu perguntava para a minha mãe, agora não, agora eu vou lá, pego as dicas do texto para tentar entender a palavra.”(EGF) “Quando eu pego um texto difícil, as estratégias, quando eu não entendo uma palavra elas me ajudam a entender as palavras e eu consigo entender uma frase, um trecho.” (ALG), quanto ao processo mais amplo de criação do leitor, intrínseco ao conceito de leitura. Sendo assim, falam de imaginação, de levantamento de hipóteses ou elaboração de previsões “Isso me ajuda bastante. [...] quando eu leio um título, ou um texto eu imagino, para ter ideias sobre o que vai acontecer.” (EMB); “quando vejo o título ou antes de virar a página, aí eu tento imaginar, por exemplo, o que que vai acontecer.” (FHM); “*inferência* é quando eu infiro alguma coisa, eu penso como pode ser,

assim, ..." (EAE); "Como o texto não diz coisas claras, então eu tenho mesmo que imaginar do meu jeito, as inferências. Eu vou também fazendo perguntas e ajuda na inferência." (NJS).

Quando refletem e discorrem sobre o uso que fazem das estratégias que aprenderam em situações individuais de leitura, para além dos limites das oficinas que compuseram a pesquisa, as crianças vão revelando o papel que essas estratégias foram assumindo para elas. Os alunos foram adquirindo mais experiência leitora e munindo-se de novos recursos para dialogar com os textos.

Ao serem questionados se utilizavam as estratégias de leitura quando liam outros textos que não aqueles trabalhados nas oficinas, 96,8% afirmaram que o faziam. Dos 32 alunos que representam essa porcentagem, 6 disseram que usavam "às vezes" ou "mais ou menos", o que pode indicar que recorriam a elas pouco ou raramente. Em contrapartida, outros cinco, além de responder que utilizavam, acrescentaram que o faziam "bastante", "muito", ou mencionaram várias das estratégias que utilizavam, dando destaque ao fato de usarem diferentes estratégias e constantemente. Apenas 1 aluno afirmou que não as utilizava em suas leituras individuais realizadas em outros momentos, que não aqueles das oficinas desenvolvidas durante a pesquisa.

Àqueles que afirmaram fazer uso de estratégias de leitura perguntei qual era mais usada e como a usavam.

Dos 31 alunos que responderam positivamente, alguns mencionaram uma, outros mais de uma como a(s) mais utilizada(s), num total de 42 menções. Dessas, 12 (28,6%) foram de conexões, sendo que duas especificadas como todos os tipos de conexões e 6 destacaram *conexão* texto-texto; 9 (21,4%) respostas indicaram a estratégia de inferência; outras 9 (21,4%) a de *perguntas ao texto*; 5 (11,9%) a de *previsão*; 4 (9,5%) a de *sumarização*; e 3 (7%) a de *visualização*, como mais usada. Apenas a *síntese* não foi citada.

Ao serem indagados sobre como a(s) utilizavam, embora a maioria tenha se referido a procedimentos que indicassem o uso da estratégia destacada por eles, 2 afirmaram não saber como usavam. Cabe aqui fazer uma ressalva e dizer que, embora a metodologia de ensino adotada nessa pesquisa englobe o ensino da definição e de como usar cada uma das estratégias separadamente, o essencial não

é que o aluno saiba relacionar corretamente os procedimentos ao nome da estratégia a qual se refere, mas que os leitores em formação vivenciem situações de uso de estratégias de leitura significativas. Assim, mais importante do que saber nomear ou definir corretamente uma estratégia, é utilizá-la enquanto lê, que pode se revelar mais positivo do que se soubesse defini-la mas não conseguisse utilizá-la nas situações de leitura.

O fato de a estratégia de *sumarização* ter sido pouco mencionada e a de *síntese* não ter sido citada pode ser um dado relevante que aponte essas estratégias como pouco usuais nas práticas de leitura de textos literários. Apesar de elas poderem ser utilizadas também com esses textos, fui percebendo, no decorrer da pesquisa, que elas representavam maior dificuldade para os alunos. A princípio pensei que fosse decorrente apenas da complexidade dessas estratégias. Assim, vai se confirmando a hipótese que discuti no capítulo 3, de que sumarizar e sintetizar textos literários não é uma tarefa fácil nem pode ser precisa como o seria para outros textos, pois a ideia principal, o que é relevante ou a reelaboração sintetizada de um texto literário tende a restringir a liberdade criadora que a literatura oferece ao leitor. Além disso, no texto literário onde importam não apenas o quê, mas também o como, é um desafio ainda mais complexo separar o que é mais ou menos relevante.

Outro aspecto que fez parte da entrevista, ainda que não esteja representado no quadro 22 (p. 222), foi a preferência por um escritor⁵⁵. Nas respostas do início do ano se destacaram os autores Maurício de Sousa com 25% e Monteiro Lobato com 15,6%. Na entrevista final os mais mencionados foram Maurício de Souza e Andersen, ambos citados por 5 alunos, que correspondem a 15,6%. EMB, ALP e AJC apontaram apenas o nome de Andersen, e os alunos MVA e EAE citaram-no juntamente com outro autor. Não foi objetivo da pesquisa que os alunos tivessem preferência pelo autor cujos contos foram trabalhados nas oficinas e o fato de mencionarem Andersen poderia ser uma maneira de os entrevistados me agradarem. Contudo, as explicações dadas por alguns reafirmam que as experiências de leitura de seus contos foram marcantes para eles: “Acho que é o Andersen, porque o Andersen consegue caracterizar bastante as palavras, aí me ajuda a entender” (ALP); “Eu passei a gostar do Andersen depois que você veio.” (EMB). Essa aluna, no início do ano seguinte, me encontrou na rede social *facebook*

⁵⁵ A discriminação destes dados encontra-se no apêndice M, p. 310-315.

e me procurou querendo saber como encontrar outros textos do Andersen para ler “Eu amei as histórias que você contava [...] Aonde se encontra os contos do Andersen? [...] Aonde vende? Eu vou comprar, tá.” (EMB, em 09/02/2014). Outro aluno, por ocasião da aplicação das entrevistas, mas no intervalo entre a entrevista anterior e a sua, referindo-se aos contos trabalhados nas oficinas, disse “Eu amava seus textos” (TSM).

Essas afirmações dos alunos corroboram as observações que fiz no período de aplicação das atividades, visto que, além de o grupo de alunos se envolver bastante nas atividades, alguns se demonstraram interessados pelo autor, por seus contos e em conhecer outros além daqueles lidos nas oficinas. Eu sempre levava livros com outros contos de Andersen que não os trabalhados nas oficinas e eles queriam ver, pegavam para ler.

Nas respostas dadas na entrevista final, todos afirmaram ter gostado do autor e das atividades e apenas 1 apresentou uma sugestão de melhora: “Alguma outra gincana, jogo” (PBC).

A entrevista e o diagnóstico finais também permitiram conhecer um pouco mais sobre o grau de consciência do leitor em relação a seus próprios pensamentos ao abordar o texto, fator destacado por Harvey e Goudvis (2007) como essencial para a formação do leitor. Assim, embora já tenha mencionado outras vezes que o principal não é decorar o conceito de cada estratégia e nomeá-las, certo é que, identificar qual delas está sendo utilizada é um dos indicadores de que o aluno se apropriou do conceito, e que recorre às estratégias deliberadamente e não de maneira acidental. Isso também pode favorecer o uso delas em suas experiências futuras de leitura.

Nesse sentido, EGF falou de sua descoberta em relação ao que já fazia quando lia os textos, mas ressaltou o fato de que não tinha muita consciência “Ajudou a saber as histórias direito. Que antes a gente fazia as estratégias mas não sabia que tinha nome. Tipo, se estava lendo um livro e pensava ‘Será que vai acontecer isso?’ Mas não sabia que era *previsão*, então agora ajudou. [...] Agora eu estou entendendo melhor com as estratégias”. Em sua fala EGF expressou que prever é uma das contribuições do uso das estratégias metacognitivas de leitura e destacou que tomar consciência desse processo a ajudou, confirmando a relevância da metacognição para a formação do leitor.

Buscando mais elementos que indicassem os resultados do trabalho realizado sobre o grupo de aluno, foram realizadas entrevistas com a professora da sala.

Os avanços mencionados pela docente no final do ano dizem respeito tanto àqueles do grupo quanto aos individuais. Gostaria de destacar o caso do aluno PBC, que na entrevista feita no início do ano com a professora da sala, foi classificado como um aluno que não conseguia elaborar considerações pertinentes sobre as leituras realizadas.

Um que fala e parece que não entende o que está falando é o PBC. Um que sempre está com um capuz assim, na cabeça.

Parece que ele fala e não, sabe, tipo aquele aluno que sempre dá um bola-fora [...]

(Trecho da fala da professora, em entrevista, JAM, 24/04/2013)

Contudo, durante a aplicação das oficinas, esse aluno começou a se destacar e seu interesse era notável, tanto na realização das atividades de leitura e escrita, quanto nos momentos de compartilhar o uso da estratégia e as construções individuais. Um dos exemplos do envolvimento e da complexidade a que chegou a compreensão desse aluno foi descrito no capítulo 3 (p. 164 - 166) quando, a partir de uma discussão, ele elaborou e expressou o conceito de *inferência*.

O destaque do aluno foi tão evidente a ponto de, ao final do ano, quando realizei novamente a entrevista com a professora, ela afirmar: “Olha, o PBC me surpreendeu. Alguns já eram meio que esperados [...] Mas o PBC ... Depois ele fazia parte.” (trecho da fala da professora, em entrevista, JAM, 12/12/2013) Esse aluno superou as expectativas da professora tanto na maneira como participava e se envolvia, quanto no modo como demonstrava compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos.

Quando questionada sobre o que havia achado das atividades realizadas durante a pesquisa, a professora da sala afirmou:

Eu gostei. Trabalhoso pra ser feito, não sei se no dia a dia mesmo, de sala de aula, eu faria tudo aquilo não. Algumas assim até, eu pretendo copiar: os bilhetinhos nos textos, algumas coisas a gente fazia, eu puxava com eles pra aplicar [...] Mas igual, o jogo que você montou, nossa!!! Não sei se daria pra fazer tudo isso não.

(Trecho da fala da professora, em entrevista, JAM, 12/12/2013)

Nesse momento a professora comentou que considerava relevantes as atividades desenvolvidas e até estava utilizando algumas coisas que aprendera nas oficinas e outras ainda pretendia aplicar, mas afirmou considerar muito trabalhosas algumas coisas que foram feitas, o que seria difícil de aplicar em sala de aula. Ainda que este não tenha sido um objetivo da pesquisa, por ter acompanhado todo o trabalho feito, a docente da sala de aula pesquisada também incorporou em sua atuação profissional algumas práticas presenciadas, o que pode multiplicar os resultados com esses ou até mesmo com outros alunos.

Para a questão relativa à contribuição das intervenções na aprendizagem dos alunos, JAM respondeu:

Sim, sim, sim. Eles até quando não era dia de você vir, ou no nosso dia a dia, eles usavam os termos, como *sumarização*. Eu percebo assim: não são todos, mas eles, igual eu falei, que eles se lembravam ‘ah, tal coisa, da Vania”, às vezes também eu puxava, como vocês estavam fazendo tal coisa lá com a Vania, aqui também é assim. [...]. Eu gosto dos contos do Andersen e foram alguns contos que eu não conhecia, fugiu do trivial.

(Trecho da fala da professora, em entrevista, JAM, 12/12/2013)

Fica visível, nessa fala, que as aprendizagens das oficinas com estratégias metacognitivas de leitura, do ponto de vista da professora da sala, contribuíram para a formação dos alunos e foram incorporadas por eles, que passaram a utilizá-las em outros momentos e não apenas durante as intervenções da pesquisa. O depoimento da professora confirma o que aponta Keene (2011), ao afirmar que essa metodologia de ensino de estratégias de leitura ajuda a estabelecer um vocabulário comum entre professores e alunos, facilitando o diálogo e a aprendizagem sobre os processos mentais de abordagens dos textos lidos. JAM (a professora) acrescentou que os textos lidos ampliaram também seu rol de leituras, pois desconhecia muitos dos textos lidos nas oficinas.

Além do que afirmaram professora e alunos, há os dados referentes às produções das crianças que participaram da pesquisa, que fora apresentados já no capítulo 3. Contudo, a seguir, busco enriquecer a discussão sobre a manifestação

do uso consciente de estratégias de leitura, com base nos dados coletados nos diagnósticos aplicados antes e após minha intervenção.

4.2 Diagnosticando alguns aspectos das relações entre leitores e textos

Antes do início do trabalho com ensino de estratégias de leitura nesse 5º ano, realizei um diagnóstico que envolveu, além da aplicação de entrevista estruturada com os alunos, uma atividade de leitura de um conto de Andersen. O objetivo foi obter mais dados sobre a relação que os alunos estabeleciam com os textos que liam. Interessava-me saber como essas crianças refletiam sobre ele e se recorriam ou não a alguma estratégia de leitura. Assim, ao propor a leitura do conto “O Menino Mau” solicitei que, enquanto liam, fossem anotando seus pensamentos ao lado do texto, em espaço próprio, configurado para este fim, conforme indica o apêndice B (p. 283). Pedi, também, que indicassem com uma flecha a palavra ou frase que haviam lido quando elaboraram o pensamento.

Dentre os 34 alunos da sala, 32 estavam presentes e realizaram essa atividade diagnóstica. Ao analisar, agrupei os tipos de registro conforme apresento no quadro abaixo.

Quadro 24 – Diagnóstico inicial de leitura

Nº	Aluno	Não fez registro	Copiou palavras do texto	Elaborou resumo parcial ou total do texto	Anotou o significado de uma ou mais palavras	Registrou pensamentos e/ou opiniões	Usou alguma das estratégias, uma vez, durante a leitura	Usou uma ou mais estratégias várias vezes durante a leitura
1	VGS	X						
2	EGF	X						
3	GAS		X					
4	ARN		X					
5	MVA		X					
6	LMS		X					
7	GSM		X					
8	GKN			X				
9	TSM			X				
10	MSC			X				
11	PHA			X			X	
12	AJB			X			X	
13	LCS			X				
14	ISR			X				
15	EAE				X			
16	MPF				X			
17	PBC				X			
18	TOS				X			
19	ALC				X			
20	LSW				X	X		
21	FHM					X	X	
22	GMS					X		
23	MJZ					X		
24	WBS					X	X	
25	NJS					X		
26	APC						X	
27	GNH						X	
28	ALP						X	
29	NGF							X
30	ODI							X
31	IC							X
32	BEM							X

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do quadro pode proporcionar uma visão geral sobre se e como os alunos utilizavam estratégias de leitura ou possuíam consciência sobre seus pensamentos na e a partir da leitura de um texto, antes do início das atividades de intervenção que realizei.

Os alunos enumerados de 1 a 7, que correspondem a 21,9%, ou não registraram nenhum pensamento ocorrido antes, durante ou após a leitura, ou fizeram registros que não apresentaram informações que pudessem oferecer pistas sobre a relação estabelecida com o texto lido, visto que apenas copiaram palavras isoladas ou pedaços de frases, e apenas no início do texto.

Aquelas crianças que se encontram entre os números 8 e 14 e representam também 21,9% procuraram resumir o texto, o que pôde dar pistas em relação ao ponto de vista deles sobre a narrativa, a partir da leitura realizada. Contudo, os alunos TSM e GKN resumiram apenas a parte inicial do texto. Os demais foram registrando as ações ao longo de toda a história. Ao fazerem isso, alguns manifestaram também seus pensamentos “*Este poeta é mesmo generoso [...] Ficar sem a lua deve ser tão ruim*” (PHA), e dois deles utilizaram, ainda, a estratégia de inferência, ao escreverem “*este poeta, ele adorava ajudar as pessoas, pois era bondoso*” – anotou AJB concluindo que, se o texto afirma que ele era bondoso, então gostava de ajudar as pessoas; “*O sorriso foi obrigado*” – afirmou PHA, inferindo que o sorriso do menino, antes de ir embora e deixar o poeta caído por ter sido atingido por sua flecha, fora uma forma de agradecimento pela ajuda que o velho lhe dera.

Cinco alunos, apontados no quadro pelos números 15 a 19, que representam 15,6% dos participantes, mantiveram o foco em registrar sinônimos para palavras. Inferir o significado de uma palavra dentro do contexto também pode representar o uso da estratégia de inferência, denominada por Kleiman (2008) como *inferência lexical*. Contudo, 4 desses alunos destacaram apenas palavras aparentemente já conhecidas por eles e não, necessariamente, significados depreendidos do contexto, como no exemplo a seguir: “*bondoso - solidário; bom - famoso*” (MPF), sendo que a aluna EAE fez um único registro, puxando uma flecha na palavra “bondoso” e escrevendo “*gentil*”. O quinto aluno registrou algumas palavras que pareciam

descrever os personagens do poeta e do cupido, mas não indicou qual termo ou parte do texto suscitou o registro.

As anotações feitas pelas crianças indicadas nas linhas 20 a 25 do quadro, 18,75%, revelaram a tomada de consciência sobre alguns pensamentos, durante a leitura. A aluna GMS, por exemplo, foi registrando o que entendeu e o que pensou sobre a história durante a leitura, expressando ora seu ponto de vista “*Que menino besta.*”, ora o que seria o ponto de vista do poeta “*Eu vou abrir a porta, espere. [...] Ah, tudo bem que está nú, vou dar um cobertor.*” WBS registrou seu diálogo com o texto, que inclui um questionamento “*Criança pode tomar vinho? Não sabia que criança recuperava as forças.*”

Representados por números alternados no quadro, estão outros 7 alunos, os 21,9% em cujas anotações foi possível identificar, apenas uma vez durante a leitura, o uso⁵⁶ de uma das sete estratégias que seriam *trabalhadas* com eles, sendo elas *visualização* (um aluno), *perguntas ao texto* (dois alunos), *conexão* (um aluno), *inferência* (dois alunos) e *previsão* (um aluno). Já os quatro últimos alunos, os 12,5%⁵⁷ que correspondem aos números 29 a 32, usaram uma estratégia várias vezes ou mais de uma delas durante a leitura. Assim, NGF registrou uma *previsão*, ao ler a segunda frase do texto “*pensei que irá acontecer um desastre.*” Logo em seguida fez uma pergunta “*O que é maçãs ao lume?*” e, até ler dois terços do texto, fez mais algumas previsões “*Ele iria embora e o velho teria saudades. Que ele vai acertar no velhinho.*”

ODI, durante a leitura de todo o texto, foi registrando suas impressões e conclusões a respeito do que estava acontecendo, que, muitas vezes, eram suas inferências. Escreveu, ao ler passagens sobre o poeta: “*É um velho poeta muito tranquilo. Ele rima muito bem. [...] É um velho solidário. O poeta é muito, muito bondoso.*” Já, ao ler as ações do cupido: “*Acho que usava o arco para se defender. Ele é um menino extremamente mau, assassino.*”

⁵⁶ Alguns exemplos desse uso já foram mencionados nos parágrafos anteriores.

⁵⁷ Ressalto que a soma total dessas porcentagens é de 112,5 e que essa diferença de 12,5% se deve ao fato de que 4 dos alunos que registraram o uso de apenas uma estratégia e por uma vez, também estão incluídos em outras categorias de registro, de acordo com o quadro 24.

[...] Muito malandro, arteiro, e principalmente mau. [...] Ele tem uma doença mental.”(ODI)

A aluna IC foi indicando, em cada trecho da história, um outro texto do qual se lembrara, citando quatro no total. Já a aluna EMB, registrou alguns questionamentos a partir da leitura da parte inicial do texto, em aproximadamente dois terços deste: *“Não sei o que é borbotões? [...] Ele era um cupido de verdade? O homem morreu?”.*

Gostaria de destacar que, embora durante as entrevistas os alunos não tivessem mencionado o uso das estratégias abordadas nesta pesquisa como recursos utilizados para entender melhor os textos que liam, ao realizar o diagnóstico foi possível perceber o uso de algumas estratégias durante a leitura.

Entretanto, cabe ressaltar que esse já foi um momento diferenciado para os alunos, pois só o fato de propor uma atividade na qual deveriam pensar e fazer seus registros, principalmente durante e após a leitura, já constituiu uma situação nova de aprendizagem e de interação com o texto. Ainda que tenha sido um diagnóstico, realizei já nesse momento uma intervenção que interferiu na relação entre leitor e texto. A situação de leitura que propus suscitou que pensassem sobre o texto enquanto liam e tentassem tornar conscientes seus pensamentos.

Os resultados obtidos nessas ações, bem como nas primeiras oficinas desenvolvidas, mostraram, entre as dificuldades dos alunos, três que chamaram a atenção: 1- O fato de lerem rápido, ou, pelo menos, de tenderem a prosseguir a leitura até o final, sem se deterem para pensar sobre o que estavam lendo; 2 – O fato de a maior parte da sala ter muito receio de se colocar, expressando-se oralmente; 3 – Quase toda a turma ter mencionado que a dificuldade para compreender a leitura estava relacionada às palavras desconhecidas no texto.

Identifiquei, nesses três aspectos, como os alunos não refletiam sobre seu processo de compreensão dos textos, o quanto não dedicavam momentos, especialmente antes e durante a leitura, para buscar construir sentidos, nem se esforçavam por encontrar uma resposta ao desconhecido dentro do texto, visto que afirmaram nas entrevistas, sempre recorrer ao auxílio de outras pessoas para poder compreender aquilo que estivesse além do vocabulário já adquirido.

O resultado revelou que os alunos não percebiam os processos que utilizavam para elaborar sentidos para o texto e que, provavelmente, não recorriam a eles intencionalmente. Desse modo, o uso de algumas estratégias poderia ocorrer “acidentalmente”. Isso demonstra, ainda, que não estavam cientes de que tais pensamentos e reflexões poderiam ser seus aliados na leitura.

Os dados obtidos no diagnóstico, em relação aos da entrevista, ambos feitos no início do ano, confirmaram o ensino sistemático das estratégias metacognitivas de leitura como uma possibilidade de aperfeiçoar a formação desses pequenos leitores. Aqueles que ainda não utilizavam estratégias poderiam iniciar esse processo e aqueles que já utilizavam, mas ainda sem ter muita consciência do uso que faziam, ou da contribuição dessas para o processo de leitura, poderiam passar a tê-la e explorar suas possibilidades. A sistematização do ensino de estratégias de leitura seria uma oportunidade para esses alunos intensificarem o uso das já utilizadas e aprender outras. Assim, estaria ampliando as possibilidades desses leitores em formação dialogarem com os textos e refletirem sobre eles.

O fato de cerca de um terço dos alunos ter recorrido a uma ou mais estratégias na leitura do conto e o restante não, pode indicar que essa minoria conseguiu construir um caminho a despeito delas não terem sido ensinadas sistematicamente até então. Por outro lado, dois terços não revelaram o uso de qualquer estratégia e, muitos deles, não conseguiram expressar pensamentos, opiniões ou oferecer qualquer dica sobre seus processos mentais durante a leitura, apontando, também, que a consciência sobre como se lê e a de como se aprende a ler não haviam sido aspectos muito trabalhados pela escola nos quatro anos em que frequentaram o ensino fundamental. Essa maioria dos alunos que apresentou dificuldade em interagir com o texto pode ser representativa da maioria das crianças, adolescentes e adultos brasileiros que estão cada vez mais distantes dos textos escritos.

Mudar essa realidade é um dos objetivos do ensino de estratégias metacognitivas, discutido pelos autores norte-americanos em que esta pesquisa se apoia. Para Harvey e Goudvis (2007), é preciso fazer com que as crianças tomem consciência daquelas estratégias que já utilizam e conheçam novas estratégias, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos na leitura.

Sendo assim, para verificar se o trabalho com a metodologia de ensino poderia trazer contribuições para a formação leitora dos sujeitos desta pesquisa, além dos dados já apresentados no capítulo 3, trago aqui uma análise dos resultados obtidos no diagnóstico final, aplicado após realizar as oficinas de ensino com as sete estratégias metacognitivas de leitura ensinadas durante sete meses.

O diagnóstico final consistiu em pedir para que os alunos lessem as duas últimas histórias do conto “A Rainha da Neve” e registrassem os pensamentos elaborados por eles, sem se focarem em uma única estratégia. Nesse conto, conforme discutido no capítulo 3, o menino Kay é atingido por um caco de um espelho mágico que o transforma. Ele é levado pela Rainha da Neve e, durante a narrativa, Gerda inicia uma longa e perigosa jornada para resgatá-lo.

Os alunos, após fazerem a leitura e os registros escritos, receberam uma lista de adesivos com os símbolos das estratégias, para que relessem as anotações que haviam feito e identificassem se, durante a leitura, haviam utilizado alguma estratégia. Pedi então que colassem ao lado das anotações os respectivos símbolos. Esses representam, na figura 15, da esquerda para a direita: *conexão*, *visualização*, *inferência*, *pergunta*, *sumarização*, *síntese* e *previsão*. Eles tinham o cartaz da figura 4 (p. 83) como fonte de consulta para estabelecerem a relação entre a imagem e a estratégia a qual esta se referia.

Figura 15 – Adesivos para identificar estratégias de leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

Com esta atividade, objetivei obter mais informações sobre os resultados do processo desenvolvido ao longo do período de intervenção. Almejava saber se os alunos conseguiriam selecionar e utilizar de maneira independente as estratégias adequadas para auxiliar na compreensão dos textos.

QUADRO 25 – Quadro Comparativo: aspectos do diagnóstico inicial e final de leitura

Nº	Aluno	DIAGNÓSTICO INICIAL						DIAGNÓSTICO FINAL							
		Não fez registro	Copiou palavras do texto	Elaborou resumo parcial ou total do texto	Anotou o significado de uma ou mais palavras	Registrou pensamentos e/ou opiniões	Usou alguma das estratégias, uma vez, durante a leitura	Usou uma ou mais estratégias várias vezes durante a leitura	Não fez registro	Copiou palavras do texto	Elaborou resumo parcial ou total do texto	Anotou o significado de uma ou mais palavras	Registrou pensamentos e/ou opiniões	Usou alguma das estratégias, uma vez, durante a leitura	Usou estratégias poucas vezes durante a leitura
1	VGS	X												3 X	
2	EGF	X										X			X
3	GAS		X									X			X
4	ARN		X									X			X
5	MVA		X									X			X
6	LMS		X											3 X	
7	GSM		X									X			X
8	GKN			X								X		2 X	
9	TSM			X								X			X
10	MSC			X								X		3 X	
11	PHA			X			X					X			X
12	AJB			X			X					X			X
13	LCS			X								X			X
14	ISR			X								X		3 X	
15	EAE				X							X			X
16	MPF				X							X			X
17	PBC				X							X			X
18	TOS				X							X			X
19	ALC				X							X		3 X	
20	LSW				X	X						X			X
21	FHM					X	X					X			X
22	GMS					X						X			X
23	MJZ					X						X			X
24	WBS					X	X					Ausente			
25	NJS					X						X			X
26	APC					X						X			X

27	GNH						X						X				X
28	ALP						X						X				X
29	NFG							X					X		4 X		
30	ODI							X					X				X
31	IC							X					X				X
32	EMB							X					X				X
33	LNP	Ausente											X				X
34	TVF	Ainda não era aluno											X				X

Fonte: Elaborado pela autora.

No diagnóstico realizado no início do ano, entre as estratégias utilizadas pelos 21,9% dos alunos que recorreram a uma delas apenas uma vez e pelos 12,5% que fizeram mais de um registro de uso de estratégias, foi identificada a maioria das que seriam apresentadas ao grupo – *conexões, inferência, visualização, perguntas ao texto e previsão* – mas foram utilizadas por poucos alunos e esparsas vezes. Já no diagnóstico final, além do aumento na frequência de uso, e no número de alunos que recorriam às estratégias durante a leitura, houve também uma ampliação na variedade de estratégias que cada um dos pequenos leitores utilizou, representando que houve uma expansão dos recursos que possuíam para abordar o texto e dialogar com ele.

No quadro acima, embora todas as colunas forneçam informações significativas, as que mais interessam aos objetivos desta pesquisa são aquelas que estão pintadas. Elas indicam os alunos que fizeram uso de uma ou mais estratégias em diferentes momentos da leitura e por várias vezes. É certo que aqui não importam apenas os números, o essencial são os aspectos qualitativos da relação entre leitor e texto. Entretanto, quando os números se referem ao uso de estratégias de leitura, podem também ser um indicador qualitativo.

Esse quadro indica uma nítida mudança de atitude dos alunos diante do texto, antes e depois das intervenções realizadas nessa sala de aula. Assim, partindo de um ponto em que apenas 12,5% dos alunos demonstraram utilizar uma ou mais estratégias várias vezes durante a leitura, chega-se a outro que revela 78,8% dos alunos recorrendo intensamente a este recurso para interagir com o texto e os outros 11,2% também fazendo uso delas, embora com uma frequência menor. As

tentativas de reescrita, elaborando o resumo para o texto ou apenas destacando palavras desconhecidas – que também são maneiras de interagir com o texto – são substituídas por possibilidades mais diversificadas de abordar o texto e pensar sobre ele.

As diferentes estratégias aplicadas à leitura do texto literário permitem que o leitor expresse mais livremente como vê o texto, como constrói sentidos para ele ou relaciona diferentes partes, assim como possibilitam que levante suas dúvidas, realize suas inferências, entre outras. O fato de não ter havido aluno que não tenha utilizado alguma estratégia de leitura ou que o tenha feito apenas uma vez é um indicador de que o uso delas pelos alunos, ao final das intervenções realizadas durante esta pesquisa não foi acidental, mas passou a ser uma realidade na interação desses alunos com os textos lidos.

Ressalto que a coluna onde estão contemplados os alunos que usaram uma ou mais estratégias no decorrer da leitura, no diagnóstico final, inclui, na maioria dos casos, também a expressão de pensamentos, sentimentos e opiniões. As exceções foram os alunos VGS e LMS. Esses, além de terem feito poucos registros do uso das estratégias de leitura, o fizeram de forma breve, sem explicitar seus pensamentos. Assim, em vez de escrever a pergunta elaborada durante a leitura, por exemplo, colocavam apenas o sinal de interrogação ao lado do trecho lido, ou, para se referir a uma *conexão* feita, registravam apenas brevemente a referência “*O Homem de Neve*”, “*O espelho do Duende*”, mas não faziam o registro completo do pensamento “Eu me lembrei de ... porque”.

O registro breve desses alunos, que não evidencia seus pensamentos, é um indicador de que pode não se tratar apenas da dificuldade de usar a estratégia, mas, de fazer o registro escrito deste uso, visto que esses alunos, de acordo com JAM, a professora da sala, e com as observações feitas durante a pesquisa, apresentavam dificuldades acentuadas na leitura e na escrita. Se, por um lado, essa informação reforça a ideia de que a dificuldade poderia ser também de registro e não apenas de recorrer às estratégias de leitura, por outro demonstra que apenas o ensino das estratégias não supre todas as necessidades formativas dos alunos com relação à formação do leitor. Existe uma ampla gama de aspectos que contribuem para a

formação, entre os quais está a capacidade de decodificação, conforme afirmam Giroto e Souza (2010).

Para a grande maioria dos alunos que expressou seus pensamentos, algumas vezes estes eram uma opinião “*Acho bom que a Gerda tenha encontrado Kay*” (NJS), “*Estou achando essa mulher estranha [...] Ela não poderia ter feito isso*” (APC) e, nesse caso, a aluna, ao identificar as estratégias que usou, escreveu ao lado da anotação que fizera “*Nenhuma das estratégias*”. Ainda que nem sempre o raciocínio do aluno durante a leitura seja uma das estratégias apresentadas nesta pesquisa, o fato de aprender a dialogar com o texto, possibilita refletir sobre seu conteúdo.

Outras vezes tais pensamentos eram expressos em forma de questionamentos e, assim, foi possível perceber que, ao praticar a estratégia de perguntas o leitor vai dialogando e expressando suas dúvidas, mas também impressões, hipóteses e até mesmo sensações. Após ler “*Kay fitou-a, e ela cantou esse salmo [...]*”, MJZ registrou “*Que lindo! O que o amor não pode fazer. [...] A Gerda deve estar super feliz!*” Neste exemplo, a aluno anotou seus pensamentos enquanto fazia inferências sobre as causas para os efeitos revelados no texto e sobre os próprios sentimentos do personagem. Nesse mesmo trecho da leitura, GMS anotou sua *previsão*: “*Com as lágrimas de Gerda, ela vai curá-lo.*” Como em outros pontos do texto, o mesmo excerto proporcionou pensamentos diferentes nos alunos.

Os diferentes pensamentos, conexões, questionamentos, hipóteses e inferências, registrados por cada aluno, são indicadores de que o ensino das estratégias de leitura contribuiu para que os participantes da pesquisa se relacionassem com o texto como uma obra aberta (ECO, 2005), uma vez que, sendo textos literários, permitem ao leitor uma liberdade maior de pensar e de se expressar a partir da leitura e do que ela suscita em cada um.

O conto clássico “A Rainha da Neve”, selecionado para a realização do diagnóstico final, possui também um final aberto, que necessita do leitor para completá-lo, imaginando as possibilidades de continuidade. Assim, ele permanece

vivo, não se encerra. Diante deste final aberto, muitos alunos registraram questionamentos, inferências ou hipóteses.

“Para Gerda achar Kay demorou muito, mas para voltar foi rapidinho, por quê?” (FHM);

“Passou muito tempo e eles nem perceberam” (PBC);

“E a Rainha da Neve?” (LSW); *“O que aconteceu com a rainha?”* (ODI); *“Tudo voltou ao normal. Mas e a Rainha da neve?”* escreveram os alunos, interrogando sobre o destino que tomara a Rainha da Neve, uma vez que o texto não volta a mencioná-la após Kay e Gerda saírem do seu palácio.

“Olha a avó, a Gerda e o Kay.”, escreveu PHA sobre uma das poucas certezas ao término do conto: os três estão em casa e juntos novamente. E EMB registrou *“Eles se amam verdadeiramente.”*

Sobre o que ainda pode vir adiante, para além do que o desfecho do conto revela, EAE anotou *“Eles podem se apaixonar”*. Enquanto para outros alunos – como ARN – que viam o amor de Gerda por Kay como sendo mais do que fraternal, esse sentimento já era real durante o conto, pelo menos por parte de Gerda. Assim, PBC questionou *“Será que eles vão se casar?”*, enquanto ARN escreveu em suas anotações individuais *“Acho que eles vão se casar, veja como eles estão se olhando [...] acho que eles se casarão no verão.”* Mesmo compartilhando pensamentos semelhantes sobre o destino dos personagens ou a continuidade do conto, cada um o fez de modo pessoal, único.

As questões, previsões ou inferências não se encerram quando o texto termina, porque o texto literário permanece inacabado e, portanto, vivo. Não oferece todas as respostas, mas, ao contrário, permite uma infinidade de possibilidades de respostas, continuando aberto a novas interpretações, “conclusões” ou considerações; assim, o texto vai sempre sendo recriado, pois a cada nova leitura os sentidos se modificam, se transformam, abrem novas portas não exploradas em leituras anteriores, ou mesmo por outros leitores, efeito destacado por Calvino (1994) como caracterizador dos textos clássicos da literatura, e que foi

experienciado neste processo formativo que envolveu o ensino de diferentes estratégias de leitura.

Entre os aspectos mencionados pelos alunos em seus registros, gostaria de destacar ainda as relações que foram estabelecendo entre as ações e intenções da Rainha da Neve e os significados e as hipóteses que elaboraram, relativamente aos símbolos que permeiam o texto.

4.2.1 Símbolos, significados, outros questionamentos e inferências

O conto “A Rainha da Neve” é repleto de elementos simbólicos como o espelho, os cacos, e o(s) beijo(s), que podem levar os leitores a fazer inúmeras relações entre as diferentes partes do texto e os significados possíveis a serem atribuídos a elas.

Em alguns momentos, embora de maneira singular para cada leitor, o texto suscitava pensamentos bem próximos. Assim, ao lerem “[...] te darei o mundo inteiro e um par de patins novos”, APC e LCS inferiram, respectivamente “*A Rainha da Neve era chantagista*” e “*A Rainha da Neve está querendo comprar Kay para ele ficar com ela*”. ODI concluiu que o poder que a Rainha da Neve exercia sobre Kay era viabilizado pelos cacos do espelho que o atingiram no início do conto “*A Rainha dominou Kay por causa do caco de vidro*”. MJZ, ao ler o trecho que descreve os flocos de neve no jardim do castelo da Rainha, mesmo sendo inverno, e havendo neve e gelo por toda parte, escreveu “*Será que esses flocos de neve são da Rainha da Neve?*”, pois percebeu que havia algo de diferente neles, o que poderia ser uma obra da Rainha da Neve e uma ameaça para a menina. LCS também questionou “*Os flocos de neve são a Rainha da Neve?*”.

É possível perceber nos exemplos citados que a aprendizagem das estratégias de leitura contribuiu para que os alunos não ficassem passivos diante do texto. Eles refletiam sobre o que estavam lendo e tornavam seus pensamentos não apenas conscientes para si mesmos, como também visíveis aos outros.

O aluno MVA, por exemplo, registrou: *“Se todas as pessoas que a Gerda encontra são mulheres, será que elas têm alguma coisa a ver com a Rainha da Neve?”*. Elaborando hipóteses e refletindo sobre as relações entre o espelho e a Rainha da Neve, ao ler o trecho “ele tem um estilhaço de vidro no coração, e um grãozinho num olho”, LNP escreveu *“Será que quando um grãozinho do espelho do diabo cai no olho de alguém a Rainha da Neve exerce seu poder sobre essa pessoa?”*, enquanto ODI anotou *“A Rainha enfeitiçou o vidro para Kay ficar encantado por ela? Ou havia uma relação entre o duende e ela?”*.

Os alunos registraram suas inferências em forma de questionamentos. Ressalto ainda que, ao lerem a sexta *história*, como indica o parágrafo anterior, fizeram relações com o duende, criador do espelho, que aparecera apenas na primeira história desse longo conto, que havia sido lida há mais de um mês, mas se manteve presente na memória dos pequenos leitores, seja pelo envolvimento deles com o texto, seja por meio das discussões coletivas realizadas a partir da leitura de cada nova *história* do conto, ou mesmo pelo interesse pela narrativa.

No último parágrafo do conto, ao ler que “era verão”, TOS também registrou sua opinião escrevendo *“Eu acho que tem a ver com o salmo”*. O salmo ao qual a aluna se referiu é mencionado algumas vezes no texto, como algo que fazia parte da vida dos personagens Kay e Gerda, uma vez que aprenderam com a avó e o repetiam frequentemente: “As roseiras no vale a florescer veremos. E o menino Jesus conosco teremos...” Embora o repetissem várias vezes, só quando retornaram à casa da avó e se perceberam já adultos, ao ouvi-la lendo o verso bíblico “a não ser que permaneçais como crianças, não entrareis no reino de Deus” (HANSSEN, 1997, p. 299), afirmaram, finalmente, que compreenderam o salmo. A aluna TOS concluiu que o fato de ser verão estava relacionado à concretização das palavras do salmo na vida de Kay e Gerda. Ao expressar sua opinião ela foi deixando pistas dos

caminhos percorridos para sua elaboração pessoal do texto. Considerou o marcador temporal “estação do ano” não só como a passagem cronológica do tempo, mas como estando relacionado ao amadurecimento físico e espiritual dos personagens.

Algumas vezes, no diagnóstico final, os alunos elaboravam uma questão sobre aspectos simbólicos e, prosseguindo a leitura, já encontravam ou inferiam a resposta: “*Como ela vai mandar estas palavras? - A Gerda levou o bacalhau.*” “*Era o poder da Rainha? - Sim.*”(ODI)

Por outro lado, muitas das questões elaboradas pelos alunos, durante suas leituras, permaneceram sem respostas. Muitas eram abertas e permaneceram após a leitura, mas permitiram aos leitores inúmeras possibilidades de respostas, característica marcante dos textos literários:

“*Por que será que não tem porta na casa da mulher finmarquesa?*” (LNP). Esta informação acima é um dos espaços deixados no texto que pode ou não ser preenchido pelo leitor. Não apresenta grande influência sobre o desenvolvimento da história, mas chamou a atenção desse leitor.

“*A Rainha voltará?*” – perguntou IC querendo saber se a Rainha encontraria Gerda e Kay juntos em seu castelo. E continuou “*Qual é a história da rena?*” “*O que estava escrito? Que letras são essas?*”, questionando sobre o que a mulher finmarquesa lera em algum tipo de pele perante Gerda e a Rena. No caso da segunda questão, na continuidade da leitura, a aluna fez um novo questionamento e, lendo o trecho em que a mulher vai descrevendo onde está Kay e o que acontecera com ele, IC escreveu “*Como ela sabe disso? É o que estava escrito?*”. Embora o texto não apresente claramente a resposta ao questionamento da aluna, ao perguntar ela já faz também uma *inferência* de que aquilo que a mulher lera na pele que tirara da prateleira a ajudara de alguma forma a tomar conhecimento sobre o que estava acontecendo com Kay.

“*Como Kay podia saber que as figuras eram extraordinárias sendo que ele tem um pedaço de caco que deforma tudo em seu olho?*” (LCS). Essa questão chama a atenção para a possibilidade de tudo que estava encantando Kay no reino da Rainha da Neve não ser tão espetacular quanto parecia

ao menino e o fato de ele só ver dessa forma era por causa do caco do espelho que deformava tudo que avistava. Essa ideia é reforçada pelas palavras selecionadas pelo autor na parte em que a aluna fez esse questionamento “**aos seus olhos**, as figuras eram realmente extraordinárias” (HANSSEN, 1987, p. 296, grifo nosso). A expressão “aos seus olhos” é uma pista de que o ponto de vista de Kay poderia não corresponder à realidade. Mas o autor não entra em detalhes sobre esses aspectos, deixando para o leitor complementar, a partir de seus questionamentos.

“*Será que elas são más?*”, “*Será que essa mulher tem algo com a Rainha da Neve?*” (MPC). Conforme já apresentei no capítulo anterior, Harvey e Goudvis (2007) tratam de dois tipos de questões: *gordas* – mais amplas e inferenciais – e *magras* – mais pontuais, com respostas geralmente curtas e simples, encontradas explicitamente no texto. As questões feitas por MPC são *gordas*, mas não estão apenas apresentando uma dúvida. Ao construí-las, a aluna está também elaborando possibilidades: a Mulher da Finmark e a Mulher da Lapônia podem ser más; ou a mulher finmarquesa pode ter relação com a Rainha da Neve e, nesse caso, qual seria a relação? De amizade ou de rivalidade? De parentesco? De poderes semelhantes?

Elaborar esse tipo de questão é diferente de perguntar, por exemplo: “*O que a Rainha da Neve vai fazer quando Gerda chegar?*” (APC). Essa pergunta, também aberta, não apresenta uma possibilidade de resposta contida nela mesma e aguarda-se a leitura do texto para elaborar possíveis respostas. Assim, conforme apresentam Harvey e Goudvis (2007), o uso da estratégia de *perguntas ao texto* vai estabelecendo nortes para a continuidade da leitura, contribuindo para que o leitor aumente seu interesse, diminuindo, assim, a chance de abandonar o livro.

Os conhecimentos adquiridos pelos alunos na leitura das outras *histórias* desse conto os ajudam a fazerem previsões sobre o desenrolar das ações: “*Acho que a história terminará no verão e Gerda conseguirá resgatar Kay mais facilmente.*” (ODI). Saber que o poder da Rainha da Neve está relacionado ao frio, à neve, ajuda o aluno a inferir que este poder tem relação também com a estação do inverno, e a elaborar uma *previsão* afirmando que, no verão, seria mais fácil Gerda vencer o poder da Rainha. Ao ler o título da sexta história “A mulher da

Lapônia e a Mulher de Finmark”, o mesmo aluno previu “*Cada lugar vai ter uma mulher que vai ser importante na busca por Kay.*”

É possível perceber, nos registros feitos pelos alunos, a contribuição deles, complementando o texto escrito, também nas inferências registradas na passagem em que a rena, ao chegarem com Gerda na casa da Mulher da Lapônia, conta sua própria história antes de contar a história da menina. PBC escreveu “*A rena já deve ter sido beijada pela Rainha.*” e ARN, lendo a mesma informação, mas referindo-se ao momento em que chegaram à casa da mulher de Finmark, escreveu “*Ela deve ter perdido alguém de sua família*”. Os alunos foram elaborando suas hipóteses sobre qual seria a história da Rena não relatada no texto, mas o fato de mencionar que ela sempre relatava e a considerava muito importante, fez com que as crianças pensassem na possibilidade de que a Rena também tinha uma história triste para contar e que possivelmente a Rainha da Neve estivesse ligada a esse relato.

Dois alunos registraram a probabilidade de a Rena que carregava Gerda na parte final de sua jornada ser, na realidade, Kay: “*Será que a rena não é Kay?*” (LCS); lendo “Ali a rena pôs Gerda no chão, e beijou-a na boca.” ALC questionou “*Por que a rena fez isso? Será que o Kay se transformou numa rena?*”, enquanto PBC inferiu “*Ela pode ter sido transformada em uma rena*”, levantando a possibilidade de o animal ser um humano enfeitiçado. Embora os alunos não tenham registrado, aqui, as conexões que fizeram para elaborar esse pensamento, é provável que tenham feito a partir de suas experiências de outras leituras de contos de fada, com personagens que são enfeitiçados e transformados em monstros, animais ou mesmo objetos. Ainda considerando o aspecto mágico que permeia o conto, este aluno, ao ler a descrição do palácio da Rainha, inferiu que “*A aurora boreal é a luz do palácio*”. Nenhum outro aluno fez essa relação; tampouco eu, nas inúmeras leituras que fiz desse conto, pensei nessa possibilidade. Este exemplo demonstra como a leitura é singular a cada leitor e como o mesmo texto pode ser lido de muitas maneiras, mas mostra, também, como a leitura pode ser mais rica a partir de um ensino que leve os alunos a alçarem novos voos e a interagirem com o texto questionando, inferindo ou usando outras estratégias. Os

inúmeros outros exemplos aqui apresentados aludem ao enriquecimento do processo de formação leitora desses pequenos leitores que não se preocupavam mais em reescrever o texto, ou apenas buscar o significado de palavras desconhecidas, mas iam dialogando com o texto, prestando atenção a esses pensamentos que lhes permeavam a mente, usando-os para construir sentidos para o que estavam lendo.

Os dados trazidos no quadro 25 (p. 241) e a análise dos registros feitos pelos alunos, abrangendo não apenas o quanto, mas também o como eles recorreram às estratégias em suas leituras, indicam que os conteúdos e as práticas trabalhados durante as oficinas, em vivências coletivas e individuais, foram apropriados por eles e se tornaram recursos incorporados nas práticas de leitura dessas crianças. A apropriação daquilo que foi observado nos exemplos da modelagem do adulto – neste caso, a pesquisadora –, experimentado na interação com os colegas e em suas leituras individuais se torna uma realidade, quando é possível perceber os alunos recorrendo, de maneira independente, a diferentes estratégias de leitura para pensar sobre diversos aspectos do texto.

No próximo item, discuto como foi possível pensar, ao final da pesquisa, sobre a questão do ensino e da aprendizagem de uma estratégia de cada vez e, também, sobre o uso de várias delas ao mesmo tempo.

4.3 Leitura estratégica: interligando diferentes estratégias

O fato de a metodologia utilizada nesta pesquisa propor que, por uma questão didática, a sistematização do ensino de estratégias de leitura envolva o trabalho com uma estratégia de cada vez não significa que as utilizemos de maneira isolada ou recorramos a apenas uma delas a cada leitura.

Explorar uma de cada vez favorece ao aluno conhecê-las e experimentá-las, construindo um amplo rol de recursos aos quais pode recorrer também em suas leituras independentes. Se as aulas fossem sempre ministradas solicitando-se aos alunos que usassem estratégias livremente, acredito que se poderiam obter resultados significativos. Entretanto, por outro lado, correr-se-ia o risco de eles ficarem sempre restritos às mesmas estratégias. Já com o ensino de cada estratégia nas oficinas de leitura, os leitores em formação são levados a vivenciarem experiências mais específicas com cada uma delas e podem adquirir conhecimento mais profundo sobre elas.

Harvey e Goudvis (2007) destacam que é necessário ir passando para a estratégia seguinte logo que uma seja ensinada. Afirmam, ainda, que o uso de estratégias tais como a *sumarização* e a *síntese* exige que o leitor recorra a várias outras.

Demonstrei nesta tese que o ensino de cada uma de estratégias metacognitivas de leitura pode trazer resultados positivos. Contudo, se o objetivo é a formação do leitor progressivamente independente é preciso considerar que é inevitável que, quando realmente se aprendem as estratégias de leitura, o leitor poderá recorrer a várias delas em um texto e até ao mesmo tempo.

Os exemplos e análises apresentadas nesta pesquisa trouxeram registros dos alunos que se referiam ao uso de mais de uma estratégia. Nas anotações das crianças foi possível perceber que riqueza e abertura do texto literário (ECO, 2005) suscitam, por exemplo, uma amplitude de previsões as quais, muitas vezes, se misturam com questões ou elaboração de hipóteses. LSW, antes da leitura das duas últimas histórias do conto “A Rainha da Neve”, previu “*A Rainha da Neve vai morrer e Gerda vai vencê-la*” e, mais adiante na leitura, “*Kay vai magoar Gerda*”. Após a leitura de algumas páginas, fez novamente *previsão* semelhante à primeira “*Eu acho que ela vai vencer a Rainha da Neve.*” Ao elaborar questões sobre o conto a aluna registrou que estava utilizando a estratégia de *perguntas ao texto* “*Será que Gerda vai sobreviver com esse frio?*”. Contudo, estava também elaborando uma hipótese, a partir da possibilidade de a menina não subsistir diante das condições difíceis às quais fora submetida. A morte causada

pelo frio não é comum para esses pequenos leitores, visto que moram em uma região bastante quente de um país tropical. Para pensar nessa possibilidade a aluna precisou recorrer a conhecimentos adquiridos, provavelmente, pelas vivências de outrem, às quais pôde ter acesso por meio de filmes, noticiários, ou mesmo na leitura de contos como os de Andersen “A Dama das Geleiras” ou “A menina dos Fósforos”, entre outros.

No registro de vários outros alunos foi possível identificar que elaboraram hipóteses ao utilizar a estratégia de *perguntas ao texto*. Essas hipóteses constituem-se como um tipo de *inferência* sobre o texto: “*Essa Mulher da Lapônia, é a Rainha da Neve?*” “*Essa velha é a mulher que fazia magia?*” (LCS). Nessa segunda questão a aluna se referiu à mulher que Gerda encontrara na *Terceira história* e que fizera a menina se esquecer de Kay por algum tempo. Relacionando diferentes partes do texto, questionou se ela seria o mesmo personagem que Gerda encontrou na Lapônia.

Muitas vezes, a estratégia de *previsão* funde-se com a de questionar, quando eles elaboram questões para o texto, as quais já contêm uma *previsão* sobre o que pode vir mais adiante, como possibilidade, visto que a *previsão* é algo que tanto pode ocorrer como não. Exemplos:

“*Será que a velha vai ser gentil?*” (EAE);

“*A Gerda vai achar Kay? A mulher vai mesmo falar de Kay? A Rena vai voltar buscar Gerda? Kay vai reconhecer Gerda?*” (...) (APC);

“*Será que a mulher da Lapônia ajudará Gerda a Encontrar o Kay?*” (LNP); e

“*Será que ele (Kay) vai derrotar a Rainha da Neve? Será que eles vão encontrar a avó?*” (EMB).

Nos exemplos transcritos acima, os alunos optaram pelo símbolo da estratégia de *perguntas ao texto*, talvez porque o ponto de interrogação nas perguntas elaboradas por eles seja um forte marcador do que seja uma questão. Porém, houve quem conseguiu perceber que estavam utilizando mais de uma estratégia, colando o símbolo de ambas, *perguntas ao texto* e *previsão*, ao lado da

anotação, como foi o caso de GAS: “*Gerda vai conseguir salvar Kay da Rainha da Neve? Será que Kay sobreviverá?*”

Esse tipo de pergunta ajuda o aluno a buscar respostas e a inferi-las a partir do que o texto traz e da ativação dos conhecimentos prévios dos leitores. Tanto a estratégia de *previsão* quanto a de perguntas ajudam os alunos a refletirem sobre o que estão lendo e a estabelecerem objetivos, envolvendo-se mais com o texto. Isto também pode contribuir para uma melhor compreensão.

Outro aluno, para registrar sua *previsão*, conforme afirma Owocki (2003), fez também um tipo de *inferência*: “*Neste capítulo (história) a Gerda vai achar Kay e vai falar que ela gostava dele*” (TVF). Considerando tudo que ela fez por Kay, entendeu que o amor do qual o texto fala, é produto de uma paixão, e não apenas de amizade. Isso se manifesta também nas previsões de outros alunos, como de ALC, ao registrar, após ler a última linha do texto, que “*Eles vão se casar.*”; ou “*Gerda vai casar-se com Kay*” (LSW).

Além da intersecção entre as estratégias, conforme discuti aqui, foi possível concluir que, mesmo quando se está ensinando uma estratégia específica, os alunos utilizam outras, como já mencionei no capítulo 3 ao discutir, por exemplo, o ensino da estratégia de *inferência*. Ao discorrer sobre isso, Owocki (2003, p. 11, tradução da autora) também considera esse fator como integrante do processo de leitura ao afirmar que

muitas estratégias operam simultaneamente durante qualquer evento de leitura. Os leitores usam as estratégias naturalmente porque eles precisam construir o sentido e atingir seus objetivos. Embora durante as aulas você possa enfatizar uma estratégia para explorá-la com seus alunos, saiba que eles usarão mais de uma de uma vez. Afinal, isso é o que queremos que as crianças sejam capazes de fazer.

Diante do exposto, durante a segunda etapa de intervenção, quando apliquei as estratégias na leitura do conto “A Rainha da Neve”, entreguei uma folha (Figura 16) para que, na leitura de cada uma das sete *histórias*, os alunos pudessem registrar, caso fizessem uso de alguma outra estratégia além daquela que estava sendo praticada.

Figura 16 – Modelo para registro de outras estratégias

Data: ___/___/___ Durante a leitura, você usou outra estratégia além _____?

QUAL?	QUANDO?	COMO?

Fonte: Elaborado pela autora.

Este era apenas um espaço para os alunos efetuarem registros quando e se quisessem. Ao final do trabalho com o conto, 76,5% dos alunos havia registrado o uso de outras estratégias além daquela que estava sendo trabalhada na oficina. Os outros 23,5% não fizeram nenhum registro.

A grande quantidade de alunos que fez os registros chama a atenção, entre outros motivos, pelo fato de essa não ser uma atividade regular da oficina, nem obrigatória. Em suas escritas os alunos foram revelando, também, por meio desse registro, como estabeleceram diferentes relações com os textos, munindo-se de diferentes estratégias de leitura.

Desta feita, na leitura da primeira história, destinada à prática da estratégia de *previsão*, fizeram anotações como:

QUAL?	QUANDO?	COMO?
<i>Perguntas ao texto</i>	<i>“Os pedacinhos do espelho continuaram voando pelo espaço.”</i>	<i>Será que isso era coisa da Rainha da Neve? APC</i>

Uma vez que o personagem da Rainha não é mencionado na primeira história, a aluna fez um questionamento, antecipando a possibilidade de relação entre ela e o espelho, considerando que o personagem é anunciado no título do conto. O uso da estratégia possibilitou à aluna projetar seus pensamentos para o que viria adiante no texto.

Outras crianças também foram elaborando questionamentos que poderiam estimular a continuação da leitura na busca por possíveis respostas e, ao mesmo tempo, elaborando previsões: “*Será que ele vai atingir o Duende e vai matá-lo?*” (TOS); “*Será que esses pedacinhos do espelho são mortais?*” (LSW). Interessante que três alunas relacionaram os cacos do espelho que atingiam as pessoas à morte: duas em forma de pergunta (LSW e EMB) e outra afirmando “*Quando o espelho ficou matando as pessoas.*” (GMS). Embora o conto não fale diretamente de uma morte física em decorrência de ter sido atingido por um desses cacos, a morte pode ser um significado simbólico para a transformação que ocorria.

ARN anotou que, “*Na hora que ela falou de uma dama do gelo, eu achei que ia nascer a Branca de Neve.*” Embora tenha registrado que usou a estratégia de *conexão*, sua *conexão* ajudou-o a fazer também uma *previsão*.

Na segunda história do conto, dividida em duas partes para o trabalho com as estratégias de visualização e *previsão*, novamente, os alunos recorreram também tanto a outras previsões, como à *conexão* texto-texto: “*A Rainha da Neve queria matar Kay e a Dama das Geleiras queria matar Rudy.*” (EAE); “*Eu lembrei da Dama das Geleiras que também dá um beijo.*” (ODI); “*Quando ela dá dois beijos pensei: se ela der mais ela pode matar.*” (TSM). Os alunos conseguiram relacionar algumas simbologias presentes em ambos os contos: a posse da vida do outro e o beijo como mecanismo para alcançar a posse, neutralizando as forças vitais.

Foram identificando semelhanças entre os personagens, ambos relacionados à neve e ao poder que provém do gelo e do frio. Referindo-se à Dama das Geleiras e à Rainha da Neve, por exemplo, LSW questionou “*Será que as duas têm alguma relação?*”.

Ao ler o último parágrafo que narra o deslumbramento de Kay diante da Rainha da Neve, IC inferiu que “*A Rainha da Neve enfeitiçou ele*”, enquanto

AJB previu que *“No final do texto eu prevejo que ele vai arrancar aquele pedaço de caco do coração e voltar ao seu comportamento normal.”*

Nas oficinas de leitura com as histórias seguintes, também foram sendo registradas outras estratégias que não a trabalhada naquele momento.

Quando Gerda chega à casa da Mulher que sabia artes mágicas, por exemplo, além de questionar, EMB inferiu que *“A velha é a Rainha da Neve”*, já EAS conectou com a *segunda história* deste mesmo conto *“A Rainha da Neve pegou Kay. A velha pegou Gerda.”* A cada novo personagem mulher que é inserida na narrativa os pequenos leitores inferiam, questionavam ou faziam previsões de que essa seria a Rainha da Neve ou parente dela. Há um fator bastante forte que pode ter contribuído para essas relações estabelecidas pelos leitores, que é o fato dessas mulheres – a Mulher que sabia artes mágicas, a Mulher de Finmarque e a Mulher da Lapônia – possuírem poderes de magia. Já sobre a princesa da quinta história não são mencionados poderes, mas ela está ligada à família real. EMB inferiu que o *“corvo, sendo capaz de falar, pode ser um amigo dela que pode ter sido enfeitiçado.”* Aqui, mais uma vez, o conhecimento prévio adquirido no contato com outros contos de fada, nos quais é comum pessoas serem enfeitiçadas por seres mágicos, provavelmente foi fator a auxiliar a elaboração do pensamento.

As construções de sentido e as hipóteses criadas indicam que a mente das crianças estava em constante raciocínio durante a leitura e que, nesse processo, se tornaram conscientes de, pelo menos, parte de seus pensamentos.

Os dados apresentados nesta tese revelam como os alunos participantes da pesquisa passaram a utilizar de maneira consciente as diferentes estratégias de leitura trabalhadas nas oficinas. O diálogo entre o leitor e o texto, quase inexistente para dois terços da sala, no início do ano, foi se tornando uma constante para praticamente todo o grupo, visto que mesmo aqueles que registravam o uso de estratégias de maneira menos frequente também obtiveram avanços em relação ao que se observou no início do ano, como demonstraram os diagnósticos aplicados. Os alunos adquiriram um comportamento leitor diferente, interagindo com o texto por meio das estratégias metacognitivas.

Por outro lado, volto a mencionar que o aprendizado da leitura não se encerra com o término desta pesquisa. Os alunos não estavam, e nem poderiam estar, com a formação leitora finalizada, nem haviam se tornado leitores totalmente independentes ao final do período de intervenção. Embora já tenham dado passos importantes para a sua constituição enquanto leitores, há ainda um longo caminho a ser percorrido; nesse sentido acredito que a metodologia de ensino desenvolvida durante a pesquisa não apenas teve significativa contribuição nesse processo, como pode ser “parte” desse caminho.

“AS ROSEIRAS NO VALE A FLORESCER VEREMOS” – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No diagnóstico realizado antes do início da intervenção descrita nesta tese, bem como nas oficinas que envolveram as primeiras estratégias trabalhadas – visualização e conexões – notei que uma grande parte dos alunos não participava das discussões e dos momentos de compartilhar com o grupo. Além disso, eles tendiam a prosseguir lendo até o final, sem se deterem para pensar sobre o que estavam lendo. Essas constatações demonstravam como a maioria dos alunos não refletia sobre seu processo de compreensão dos textos e não dedicava momentos, especialmente antes e durante a leitura, para buscar construir sentidos para o que liam ou, pelo menos, não o fazia de maneira consciente. A atitude assumida pelos alunos inicialmente (no diagnóstico e nas primeiras leituras que propus): leitura rápida, ininterrupta e sem se ater ou refletir a complexidade que tece o texto, seus diferentes aspectos, ideologias possíveis, simbolismos, aponta para uma relação meramente receptiva do leitor.

Tendo em vista que o engajamento do leitor e a participação no coletivo é um dos aspectos necessários à aprendizagem, introduzi ações visando uma participação maior do grupo e dos alunos individualmente, de modo que pudessem ir assumindo um papel mais ativo durante as leituras. Conforme demonstrou o percurso que apresentei ao longo desta tese, as vivências nas oficinas de leitura foram contribuindo para uma mudança de conduta do grupo de alunos diante do texto, que incluiu deixar de apenas passar os olhos rapidamente por um texto do início ao fim, mas refletir sobre ele antes, durante e depois da leitura, expor seus pensamentos, retomar o que já sabe e se colocar como alguém que pode agir sobre o texto. Assim, os alunos que participaram desta pesquisa atuaram como leitores ativos, passando a interagir com o texto, dialogando com ele por meio das conexões feitas, questões elaboradas durante suas leituras, previsões e inferências.

Diante do caminho percorrido e dos resultados alcançados considero que o ensino de estratégias não fragmenta processos de compreensão dos textos literários, mas ajuda os alunos a tomarem consciência de processos de pensamento

que auxiliam na compreensão. Entendo, entretanto, que o comportamento natural do leitor não é o de anotar, como propõe a metodologia de ensino adotada, mas se faz necessário em uma situação didática. Por outro lado, não considero que a situação didática se distancie essencialmente de situações sociais de leitura, uma vez que os objetivos de conhecer a história e compreender o texto são inerentes à atividade social de leitura do conto e que as socializações e discussões em grupo configuram o desenvolvimento de uma comunidade de leitores.

Contudo, quero destacar, mais uma vez, que não tive a pretensão de dar conta de todo o processo de formação leitora dos alunos com os quais desenvolvi a pesquisa, pelo simples motivo de estar consciente da impossibilidade desse fato com intervenções semanais em cerca de sete meses. Gostaria de ressaltar ainda que, embora tenha selecionado sete estratégias para desenvolver esta pesquisa, outras poderiam ser objeto de ensino e de estudo e, ainda mais, poderiam ser criadas por leitores em suas experiências com os textos. Entendo que outras estratégias poderiam ser acrescentadas, em um trabalho futuro, como as de *avaliar*, *monitorar* e a de *recontar*, apresentadas por Owocki (2003).

A metodologia de ensino pela qual optei nesta pesquisa contempla uma abordagem textual que envolve o ensino direto de estratégias de leitura. Algumas delas dão mais abertura para a fruição literária, como a de *perguntas ao texto*, *previsão*, *visualização*, *inferência* e os diferentes tipos de *conexão*. Outras, embora não impeçam o estético, estão mais voltadas para a questão da estrutura textual e, assim, podem apresentar até certo ponto, característica de fechamento e não de abertura para a apreciação estética. Contudo, nenhuma delas está voltada diretamente para os aspectos estéticos, que são o que o texto literário tem de singular, diferenciando dos demais gêneros. Isso pode se dar pelo fato de que, embora nesta pesquisa tenha sido feito um recorte que contempla a leitura do texto literário, os pesquisadores norte-americanos que elaboraram esta metodologia de ensino apresentam-na para o trabalho com uma ampla gama de gêneros textuais e não exclusivamente com o texto literário.

Este pode ter sido um fator determinante da dificuldade encontrada pelos alunos nas atividades de *sumarização* e *síntese* dos textos literários. Como discuti no final do capítulo 3, isso me fez repensar o trabalho com essas duas estratégias e propor algumas atividades com gráficos ou jogos para ampliar as possibilidades de

sumarizar e sintetizar com textos literários. No entanto, entendo que a *sumarização* de textos literários pode ser uma maneira de aprender a estrutura básica do gênero, mas também de perceber o que é mais importante para o leitor, e a maneira de pensar sobre os aspectos a serem destacados e lembrados. A *síntese* torna-se também difícil para trabalhar com textos literários, uma vez que parte da *sumarização* e, sumarizar literatura não é uma tarefa tão simples. Contudo, se eu pensar na *síntese* como a fusão das ideias do leitor com as do texto, num processo criativo, será possível e mesmo trará contribuições à formação do leitor, enquanto estratégia de abordagem também do texto literário. Pode ampliar os aspectos da *sumarização*, auxiliando o aluno em sua participação como sujeito ativo e trazer contribuições pessoais ao texto lido. Vejo assim, a exploração da *inferência* como um caminho possível para o trabalho com a *síntese* dos textos literários sem desvirtuá-lo.

Outra dificuldade encontrada durante a intervenção para coleta de dados, foi que, mesmo conseguindo utilizar a estratégia, nem sempre conseguiam expressar com clareza (oralmente ou por escrito) como o faziam. Isso se dá porque a metacognição é um processo que ocorre na mente do aluno e, nem sempre é tarefa fácil tornar esse processo consciente para ele e visível para o professor/pesquisador e mesmo para ele, que muitas vezes não se satisfaz com a não correspondência entre algo “imaginado” e o que está posto naquilo que verbaliza na escrita. Identifiquei também, nesse sentido, que, em alguns casos, a dificuldade do registro pode estar relacionada à dificuldade em coordenar as habilidades de tomar consciência de seus próprios pensamentos e a capacidade de escrita.

Ainda assim, considero que houve resultados positivos relativos à aprendizagem das estratégias, conforme apresento nesta tese. Ofereci aos alunos a leitura de textos aos quais dificilmente teriam acesso na escola ou em casa, contribuindo para ampliar seu repertório de leitura. Mesmo que tivessem o material disponível, devido ao grau de dificuldade que os textos de Andersen apresentam, sem mediação de um adulto, seria mais difícil para eles compreenderem e/ou se interessarem em continuar lendo os textos desse autor.

Mesmo que as estratégias pelas quais optei não sejam a única maneira de se ensinar leitura ou as únicas estratégias a serem utilizadas pelos leitores, elas se confirmaram como procedimentos amplos e ricos que, ao serem apropriados, se

constituíram em recursos que possibilitaram mudança qualitativa na interação entre leitores e textos.

A pesquisa realizada que resultou nesta tese revelou que o ensino de estratégias metacognitivas de leitura contribui para a formação de leitores mais conscientes sobre seus processos mentais para compreensão leitora, recorrendo a eles deliberadamente para interagir com o texto. Apontou, ainda, que o uso das sete estratégias abordadas pode auxiliar os leitores a desfrutarem de uma compreensão do texto, ativando seus conhecimentos prévios e relacionando-os com o novo que o compõe. Por meio delas os pequenos leitores podem construir sentidos pessoais, imaginando, criando e, assim, extrapolando o que está explícito no texto. Nesse sentido, fundem-se com o texto como se fossem também personagens, dialogam com outros textos em diversificados suportes. As atividades propostas auxiliaram os alunos a praticarem a(s) estratégia(s) e explicitarem seus pensamentos, dando pistas aos demais sobre como proceder para elaborar sentidos. A mediação do adulto (pesquisadora) e a interação na partilha entre os alunos também contribuiu para a elaboração da compreensão do texto e para a aprendizagem das estratégias, ajudando a aumentar o grau de consciência dos leitores em formação sobre o uso de estratégias de leitura, ampliando e aprofundando as relações entre os leitores e os textos.

Os dados trazidos no quadro 25 (p. 241) e a análise dos registros feitos pelos alunos, abrangendo não apenas o quanto, mas também o como eles recorreram às estratégias em suas leituras, indicam que os conteúdos e práticas trabalhados durante as oficinas, em vivências coletivas e individuais, foram apropriados pelos alunos e se tornaram recursos incorporados nas práticas de leitura dessas crianças. A apropriação daquilo que foi observado nos exemplos da modelagem do adulto – neste caso, a pesquisadora –, experimentado na interação com os colegas e em suas leituras individuais se tornou uma realidade quando foi possível perceber os alunos recorrendo de maneira independente, a diferentes estratégias de leitura para pensar sobre diversos aspectos do texto.

Por outro lado, a investigação realizada apontou que, mesmo sendo pertinente o trabalho com uma estratégia de cada vez, o uso de estratégias não se dá de maneira a isolar aquela que está sendo ensinada/aprendida das demais. Conforme afirmei ao apresentar cada uma das estratégias no capítulo 3 e depois

discuti no capítulo 4, é bastante comum que o leitor, ao praticar uma estratégia de leitura utilize, também, outra(s). Isso aponta para a necessidade de avançar no ensino e estimular os alunos a recorrerem a todo o rol de estratégias que conheceram separadamente e não restringi-lo ao uso de uma estratégia durante a leitura. Apresentar uma de cada vez ajuda a ampliar a gama de estratégias conhecidas e a aprofundar o conhecimento e uso de cada uma delas. Contudo, o objetivo precisa ser o de ir além, para que, em situações de leitura dentro ou fora da sala de aula, o leitor em formação possa se valer do conhecimento adquirido para interagir com o texto.

Considero serem relevantes, ainda, os resultados obtidos nas entrevistas finais realizadas com os alunos e com a professora, reveladores de que o uso de estratégias de leitura começou a se tornar algo presente na vida dos alunos para fora do ambiente da pesquisa, mostrando o desenvolvimento real das aprendizagens. Fica evidente, assim, que a pesquisa, além de ajudar a compreender como os alunos aprendem e recorrem às estratégias metacognitivas de leitura para abordarem os textos, também lhes ofereceu recursos para ampliarem seus conhecimentos sobre textos e leitura, promovendo uma nova relação entre texto e leitor. Isso se deu, por exemplo, ao verificar que os alunos inicialmente recorriam principalmente a ajuda do adulto para compreender textos ou trechos mais difíceis da leitura. Após a intervenção desta pesquisa incorporaram, nos recursos utilizados para solucionar problemas de leitura, atitudes recorrentes ao uso de estratégias.

No final deste caminho, que incluiu estudo, coleta e análise de dados, pude confirmar que o trabalho com estratégias de leitura pode possibilitar ao aluno a constituição crescente de sua autonomia enquanto leitor, por meio de atividades em que os sujeitos envolvidos partilham seus conhecimentos não apenas sobre o conteúdo da leitura, como também sobre os meios utilizados por eles para construir diferentes pensamentos sobre o texto ou elaborar uma compreensão.

REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, David P.; PARIS, Scott G. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. In: *The Reading Teacher*. Vol 61, No. 5, February, 2008. p. 364-374.

ANDERSEN, Hans Christian Andersen. (With illustrations in colour by Niels Larsen Stevns, English translation by W. Glyn Jones). *The fairy tale of my life*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag - Arnold Busck, 1954.

ANDERSEN, Jens. (Tradução do dinamarquês por Tiina Nunnally) *Hans Christian Andersen: A New Life*. New York, Woodstock, London: Overlook Duckworth, 2005.

ANDERSON, Celia Catlett. Andersen's Heroes and Heroines: Relinquishing the Reward. In: BLOOM, Harold. (editor) *Hans Christian Andersen: Bloom's Critical Views*. Philadelphia: Chelsea House, 2004.

ANDERSON, R. C. & PEARSON, D. D. Schema-theoretic view of basic process in reading comprehension. In: PEARSON, D. D. et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 255 – 291. New York: Longman, 1984

ARCHIPOVA , Anastasyia. (Ilustrações) In: ANDERSEN, H. C. *The Snow Queen*. Espanha: Floris Books, 1991.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARROYO, L. *Literatura Infantil Brasileira: ensaios preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ATHANS, Sandra K.; DEVINE, Denise Ashe. *Quality Comprehension: A Strategic Instruction Using Read-Along Guides, Grades 3-6*. Newark: International Reading Association, 2008.

Bajard, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BELEI, Sandra Aparecida; et al.. O Uso da Entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Educação / FaE/PPGE/UFPel / Pelotas [30]: 187-199, janeiro/junho 2008*.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena A. Nagamine. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 281-290.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. *Direito de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BREDSORFF, Elias. *Hans Christian Andersen: a biography*. London: Souvenir Press, 1993.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland (org.). *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1972.

BUTLEN, Max. O mundo da escrita não se resume à sala de aula e ao livro didático. *Letra A: O jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, Ano 4, nº 15, Ago./Set., 2008. http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2008_JLA15.pdf Acesso em 03 de abr. de 2015.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CECH, Jon. Hans Christian Andersen's Fairy Tales and Stories: Secrets, Swans and Shadows. In: BLOOM, Harold. (org.) *Bloom's Critical Views: Hans Christian Andersen*. Philadelphia: Chelsea House, 2004.

CHIAPPINI, Lúgia. *A invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. 1983.

COLOMER, Tereza; CAMPS, ANNA. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

_____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, Silva. *Andersen e sua obra*. Portugal, Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Leitura do texto literário*. Lector in fabula. 2. ed. Lisboa: Presença, 1993.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O patinho feio*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *João Trapalhão/O Soldadinho de chumbo*. São Paulo: Ática, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 311-330.

GIROTTI, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

HANSSEN, Guttorm. (com ilustrações originais de Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich). *Contos de Andersen*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JURAZEKY, Rosana da Silva Santos. *Um percurso teórico-metodológico para leitura de "O Isqueiro Mágico" e "A Rainha da Neve", de Hans Christian Andersen (1805-1875)*. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KEENE, Ellin Oliver. Comprehension Instruction Grows up. In: _____. (et al.). *Comprehension going forward: where we are and what's next*. Portsmouth, NH: Heineman, 2011.

KELLEY, Michele J.; CLUSEN-GRACE, Nicki. *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence*. Newark-USA: International Reading Association, 2007.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Informação oral fornecida por ocasião da banca de qualificação de doutorado intitulada *O ensino de estratégias de leitura com contos de Hans Christian Andersen*, na FCT/UNESP, em 30/10/2014.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.

LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque. *A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo*. 2007. 137 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

LEÃO, Pepita de. *Contos de Andersen: O Homem de Neve e outros contos*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, sd.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Horizonte Universitário, 1978.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWIS, Naomi; BIRMINGHAM, Christian. (Ilustrações) In: _____. (tradução do conto de ANDERSEN, H. C.) *The Snow Queen*. London: Walker Books, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MENEGASSI, Renilson José. *Leitura e ensino*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *O Patinho Feio de Hans Christian Andersen: o "abrasileiramento" de um conto para crianças*, 1999. 280 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista/UNESP, Assis, 1999.

MYLIUS, Johan de. *H. C. Andersen: Papirklip; Paper Cuts*. Copenhagen-DK: Aschehoug, 2000.

OWOCKI, Gretchen. *Comprehension: Strategic Instruction for K-3 Students*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

PROPP, Vladimir Iacovlevitch. *Morfologia do conto maravilhoso*. (tradução do russo de Jasna Paravich Sarhan). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. *O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins*. DISSERTAÇÃO. Universidade Federal do Tocantins, 2012. http://www.uft.edu.br/pgletras/arquivos/disserta%C3%87%C3%83o_maria_c_de_j_ranke.pdf

ROSENBLATT, Louise Michelle. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1978.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; Souza, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas-SP: Mercado de letras, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria da Educação. *Ler e escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; professor – 3º ano (2ª série)*. 4. ed. São Paulo: FDE, 2010. 2v.

SERAFINI, Frank. *Lesson in comprehension: explicit instruction in the reading workshop*. Portsmouth: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez, 2011.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. *Bíblia do papai: sabedoria do Pai para os pais*. Versão Almeida revista e atualizada. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

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

SOUZA, Renata Junqueira. *Lições sobre estratégias de leitura: práticas educativas nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2012. 257 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

_____. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. et al. *A literatura na escola: espaços e contextos: a realidade brasileira e portuguesa*. Presidente Prudente: UNESP/CELLIJ, 2006-2011. (Relatório científico. Processo FAPESP 06/51756-4).

STAHTEL, Monica. *A roupa nova do Imperador*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (org.) *A entrevista na Pesquisa em Educação*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

THEODOR, E. *Tradução ofício e arte*. São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

TREVIZAN, Zizi. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

VAN DALEN, D.B.; MEYER, W.J. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 103-133.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich; et al. *Psicología e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1991a. p. 31-50.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Mantins Fontes, 1991b.

WULLSCHLAGER, Jackie. *Hans Christian Andersen: The Life of a Storyteller*. London – England: Pinguin Books, 2001.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, **2003**.

_____. O Estatuto da Literatura Infantil. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

_____; BORDINI, M. G. *Guia de Leitura - para alunos de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1989, v. 6.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Sobre Andersen e sua obra

ANDERSEN, Hans Christian Andersen. (With illustrations in colour by Niels Larsen Stevns, English translation by W. Glyn Jones). *The fairy tale of my life*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag - Arnold Busck, 1954.

ANDERSEN, Jens. (Tradução do dinamarquês por Tiina Nunnally) *Hans Christian Andersen: A New Life*. New York, Woodstock, London: Overlook Duckworth, 2005.

ANDERSON, Celia Catlett. Andersen's Heroes and Heroines: Relinquishing the Reward. In: BLOOM, Harold. (editor) *Hans Christian Andersen: Bloom's Critical Views*. Philadelphia: Chelsea House, 2004.

BREDSORFF, Elias. *Hans Christian Andersen: a biography*. London: Souvenir Press, 1993.

CECH, Jon. Hans Christian Andersen's Fairy Tales and Stories: Secrets, Swans and Shadows. In: BLOOM, Harold. (org.) *Bloom's Critical Views: Hans Christian Andersen*. Philadelphia: Chelsea House, 2004.

DAL, Erik. Snedronningen. In: _____. *H. C. Andersens nye eventyr 1944-48*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 1966. p. 49 - 76.

DUARTE, Silva. *Andersen e sua obra*. Portugal, Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

JURAZEKY, Rosana da Silva Santos. *Um percurso teórico-metodológico para leitura de "O Isqueiro Mágico" e "A Rainha da Neve", de Hans Christian Andersen (1805-1875)*. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *O Patinho Feio de Hans Christian Andersen: o "abrasileiramento" de um conto para crianças*, 1999. 280 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista/UNESP, Assis, 1999.

MYLIUS, Johan de. *H. C. Andersen: Papirklip; Paper Cuts*. Copenhagen-DK: Aschehoug, 2000.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; Souza, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas-SP: Mercado de letras, 2011.

WAMBERG, Niels Birger. *H. C. Andersen og Heiberg*. Kobenhavn: Politikens Forlag, 1971.

WULLSCHLAGER, Jackie. *Hans Christian Andersen: The Life of a Storyteller*. London – England: Pinguin Books, 2001.

Contos de Andersen

AMADO⁵⁸, Eugênio. *Hans Christian Andersen: histórias e contos de fadas*. Obra completa. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, 1996. v. 1-2.

ANDERSEN, Hans Christian. *Svinedrengen Den grimme ælling Den Standhftige tinsildat*. Orfeus, 1995.

ARCHIPOVA , Anastasyia. (Ilustrações) In: ANDERSEN, H. C. *The Snow Queen*. Espanha: Floris Books, 1991.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *O Patinho Feio*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *João Trapalhão/O Soldadinho de chumbo*. São Paulo: Ática, 1997.

HANSSEN, Guttorm. (com ilustrações originais de Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich). *Contos de Andersen*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LASSEN, Erick. *H. C. Andersen og herregaardene*. Viborg: Nørhaven, 1993.

LEÃO, Pepita de. *Contos de Andersen: O Homen de Neve e outros contos*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, sd.

LEWIS, Naomi; BIRMINGHAM, Christian. (Ilustrações) In: _____. (tradução do conto de ANDERSEN, H. C.) *The Snow Queen*. London: Walker Books, 2007.

STAHEL, Monica. *A roupa nova do Imperador*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sobre língua, leitura e literatura

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

⁵⁸ As referências de Amado (1996), Hanssen (1987), França e França (1997), Leão (s.d.) e Stahel (2001) correspondem a “traduções” ou, conforme discutido nesta tese, recriações dos textos de H. C. A. Andersen.

ARROYO, L. *Literatura Infantil Brasileira: ensaios preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

Bajard, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena A. Nagamine. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 281-290.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. Direito de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland (org.). *Análise estrutural da narrativa*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1972.

BUTLEN, Max. O mundo da escrita não se resume à sala de aula e ao livro didático. In: *Letra A: O jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, Ano 4, nº 15, Ago./Set., 2008. http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2008_JLA15.pdf Acesso em 03 de abr. de 2015.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CHIAPPINI, Lígia. *A invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. 1983.

COLOMER, Tereza; CAMPS, ANNA. *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Tereza. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1993.

_____. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 311-330.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.) *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 59-79.

GILLIG, Jean-Marie. *O conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Informação oral fornecida por ocasião da banca de qualificação de doutorado intitulada *O ensino de estratégias de leitura com contos de Hans Christian Andersen*, na FCT/UNESP, em 30/10/2014.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.

LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque. *A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo*. 2007. 137 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

PROPP, Vladimir Iacovlevitch. *Morfologia do conto maravilhoso*. (tradução do russo de Jasna Paravich Sarhan). 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. *O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins*. DISSERTAÇÃO. Universidade Federal do Tocantins, 2012. http://www.uft.edu.br/pgletras/arquivos/disserta%C3%87%C3%83o_maria_c_de_j_ranke.pdf

ROSENBLATT, Louise Michelle. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1978.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez, 2011.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

THEODOR, E. *Tradução ofício e arte*. São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

TREVIZAN, Zizi. *As malhas do texto: escola literatura cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

_____. O Estatuto da Literatura Infantil. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

_____; BORDINI, M. G. *Guia de Leitura - para alunos de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1989, v. 6.

Sobre estratégias de leitura

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, David P.; PARIS, Scott G. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. In: *The Reading Teacher*. Vol 61, No. 5, February, 2008. p. 364-374.

ANDERSON, R. C. & PEARSON, D. D. Schema-theoretic view of basic process in reading comprehension. In: PEARSON, D. D. et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 255 – 291. New York: Longman, 1984

ATHANS, Sandra K.; DEVINE, Denise Ashe. *Quality Comprehension: A Strategic Instruction Using Read-Along Guides, Grades 3-6*. Newark: International Reading Association, 2008.

GIROTTI, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org) . *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

KEENE, Ellin Oliver. Comprehension Instruction Grows up. In: KEENE, Ellin Oliver (et al.). *Comprehension going forward: where we are and what's next*. Portsmouth, NH: Heineman, 2011.

KELLEY, Michele J.; CLUSEN-GRACE, Nicki. *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence*. Newark-USA: International Reading Association, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

OWOCKI, Gretchen. *Comprehension – Strategic Instruction for K-3 Students*. Portsmouth: Hernemann, 2003.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; Souza, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas-SP: Mercado de letras, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria da Educação. *Ler e escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; professor – 3º ano (2ª série)*. 4. ed. São Paulo: FDE, 2010. 2v.

SERAFINI, Frank. Lesson in comprehension: explicit instruction in the reading workshop. Portsmouth: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2004.

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

SOUZA, Renata Junqueira. *Lições sobre estratégias de leitura: práticas educativas nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2012. 257 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

_____. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. et al. *A literatura na escola: espaços e contextos: a realidade brasileira e portuguesa*. Presidente Prudente: UNESP/CELLIJ, 2006-2011. (Relatório científico. Processo FAPESP 06/51756-4).

WEDWICK, Linda; Wutz, Jessica Ann. *Bookmatch: how to scaffold student book selection for independent*. Newark-USA: Internacional Reading Association, 2008.

Sobre a teoria histórico-cultural

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Horizonte Universitário, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. et al. ***Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem***. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 103-133.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich; et al. *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1991a. p. 31-50.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Mantins Fontes, 1991b.

Sobre metodologia de pesquisa

BELEI, Sandra Aparecida; *et al.*. O Uso da Entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Educação / FaE/PPGE/UFPEL / Pelotas* [30]: 187-199, janeiro/junho 2008.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (org.) *A entrevista na Pesquisa em Educação*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

VAN DALEN, D.B.; MEYER, W.J. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Outras obras

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

COLE, Babette. *O príncipe Cinderelo*. (Tradução de Monica Stahel). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de narratologia*. 4. ed. Coimbra-Portugal: Almedina, 1994.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. *Bíblia do papai: sabedoria do Pai para os pais*. Versão Almeida revista e atualizada. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A
MODELOS DAS ENTREVISTAS INICIAIS

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

DATA: ___/___/___ **Hora de início:** _____ **Hora de término:** _____

1ª PARTE: QUEBRA-GELO

- 1- QUAL O SEU NOME?
- 2- Qual sua idade?
- 3- O que você mais gosta de fazer?
- 4- Já pensou em alguma coisa que gostaria de ser quando crescer? Se sim, o que gostaria de ser?

2ª PARTE

- 5- O que você **mais** gosta de fazer em casa?
- 6- O que você **menos** gosta de fazer em casa?
- 7- O que você **mais** gosta de fazer na escola?
- 8- O que você **menos** gosta de fazer na escola?

3ª PARTE

- 9- Você gosta de histórias?
- 10- Você prefere ouvir alguém contando ou lendo uma história, ou prefere ler sozinho(a)?
- 11- Na sua casa tem livros? De que tipo?
- 12- Você gosta de ler?
- 13- Em que lugares você lê?
- 14- *O que você costuma ler em cada um desses lugares?*
- 15- Tem biblioteca na sua escola?
- 16- *Você costuma ir à biblioteca? O quê faz lá?*
- 17- Você lembra das primeira histórias que você aprendeu desde que era bem pequeno(a)?

- 18-*Se respondeu que sim: quem leu/contou essas histórias para você?*
- 19-Você tem algum escritor preferido? Qual?
- 20-Você tem algum livro ou alguma história favorita? Qual?
- 21-Qual foi o último livro que você leu?
- 22-*Quando foi?*
- 23-Você lê apenas quando alguém te pede para ler ou também escolhe textos para ler porque tem vontade?
- 24-Que pessoas pedem para você ler?
- 25-*O que elas pedem que leia?*
- 26-O que você mais gosta de ler?
- 27-Você já sentiu vontade de pegar um texto ou livro para ler? Quando?
- 28-*Se respondeu que sim: quando isso aconteceu, o que você quis ler?*
- 29-Você lê sempre (Com que frequência você lê)?
- 30- Geralmente, quando você lê um texto ou um livro, acha que entende bem o que leu?
- 31-Que tipo de texto você acha mais fácil de entender quando lê?
- 32-Qual tipo de texto acha mais difícil de entender?
- 33-Quando acha algum texto difícil de entender, tem alguma coisa que você faz para te ajudar a entender melhor?
- 34-*Se respondeu que sim: você acha que isso dá certo? Explique:*

LEGENDA

Questões grifadas: indicam que apresentam relação com alguma outra questão do instrumento e têm a função de confirmar as informações fornecidas.

Questões em *itálico*: relacionam-se à resposta dada para a questão anterior.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA

EM RELAÇÃO À TURMA

- 1- Os alunos demonstram gosto e interesse pela leitura?
- 2- Se sim, como demonstram esse interesse na sala de aula?
- 3- Você percebe que gostam de fazer quais leituras?
(quais materiais ou gêneros textuais)
- 4- Nas atividades de leitura propostas em sala de aula, demonstram compreender bem o que leem?
- 5- Quais dificuldades dos alunos você percebe em relação à compreensão dos textos?
- 6- O que mais você gostaria de dizer em relação ao grupo?

EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA:

- 7- Como é feito o uso da biblioteca na escola?

ASPECTOS INDIVIDUAIS

- 8- Quais alunos parecem ser mais engajados com a leitura?
- 9- Quais apresentam mais dificuldades na leitura e interpretação de textos
(exemplifique)?
- 10-Quais alunos mais participam oralmente das aulas?
- 11-Há alunos que possuem bom desempenho na realização das atividades mas não se manifestam muito oralmente? (exemplifique)
- 12-O que mais você gostaria de dizer em relação a algum(s) aluno(s)?

APÊNDICE C**MODELO DE ENTREVISTAS FINAIS – NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 2013****QUESTÕES DA ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS ALUNOS**

DATA: ___/___/___ Hora de início: _____ Hora de término:

1ª PARTE: QUEBRA-GELO

- 1- QUAL O SEU NOME?
- 2- Qual sua idade?
- 3- O que você mais gosta de fazer?
- 4- Já pensou em alguma coisa que gostaria de ser quando crescer? Se sim, o que gostaria de ser?

2ª PARTE

- 5- O que você **mais** gosta de fazer em casa?
- 6- O que você **menos** gosta de fazer em casa?
- 7- O que você **mais** gosta de fazer na escola?
- 8- O que você **menos** gosta de fazer na escola?

3ª PARTE

- 9- Você gosta de histórias?
- 10- Você prefere ouvir alguém contando ou lendo uma história, ou prefere ler sozinho(a)?
- 11- Na sua casa tem livros? De que tipo?
- 12- Você gosta de ler?
- 13- Em que lugares você lê?
- 14- *O que você costuma ler em cada um desses lugares?*
- 15- Tem biblioteca na sua escola?
- 16- *Você costuma ir à biblioteca? O que faz lá?*

- 17- Você lembra das primeira histórias que você aprendeu desde que era bem pequeno(a)?
- 18- *Se respondeu que sim: quem leu/contou essas histórias para você?*
- 19- Você tem algum escritor preferido? Qual?
- 20- Você tem algum livro ou alguma história favorita? Qual?
- 21- Qual foi o último livro que você leu?
- 22- *Quando foi?*
- 23- Você lê apenas quando alguém te pede para ler ou também escolhe textos para ler porque tem vontade?
- 24- Que pessoas pedem para você ler?
- 25- *O que elas pedem que leia?*
- 26- O que você mais gosta de ler?
- 27- Você já sentiu vontade de pegar um texto ou livro para ler? Quando?
- 28- *Se respondeu que sim: quando isso aconteceu, o que você quis ler?*
- 29- Você lê sempre (Com que frequência você lê)?
- 30- Geralmente, quando você lê um texto ou um livro, acha que entende bem o que leu?
- 31- Que tipo de texto você acha mais fácil de entender quando lê?
- 32- Qual tipo de texto acha mais difícil de entender?
- 33- Quando acha algum texto difícil de entender, tem alguma coisa que você faz para te ajudar a entender melhor?
- 34- *Se respondeu que sim: você acha que isso dá certo? Explique:*
- 35- O que achou das atividades desenvolvidas pela pesquisadora?
- 36- Você gostou dos textos que a pesquisadora trouxe para lerem?
- 37- O que considera que poderia ter sido diferente no trabalho feito pela pesquisadora?
- 38- Quando você lê textos na escola ou fora da escola, você utiliza as estratégias aprendidas com a pesquisadora?
- 39- *Se sim, quais você utiliza mais?*
- 40- *Como as utiliza?*

Questões grifadas: indicam que apresentam relação com alguma outra questão do instrumento e têm a função de confirmar as informações fornecidas.

Questões em *itálico:* relacionam-se à resposta dada para a questão anterior.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA EM RELAÇÃO À TURMA

- 1- Demonstram gosto e interesse pela leitura?
- 2- Se sim, como demonstram esse interesse na sala de aula?
- 3- Você percebe que gostam de fazer quais leituras
(quais materiais ou gêneros textuais)?
- 4- Nas atividades de leitura propostas em sala de aula, demonstram compreender bem o que leem?
- 5- Quais dificuldades dos alunos você percebe em relação à compreensão dos textos?
- 6- O que mais você gostaria de dizer em relação ao grupo?

EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA

- 7- É feito algum controle das leituras dos livros retirados na biblioteca?

EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS

- 8- De um modo geral, o que você achou das atividades feitas pela pesquisadora durante o ano?
- 9- Acha que essas atividades ajudaram os alunos a aprender algo? O quê?
- 10-O que você achou do autor escolhido por ela? E dos textos?
- 11-Você notou alguma diferença no que refere à compreensão leitora ou ao engajamento com a leitura em algum aluno?
- 12-Do que você viu e da experiência que você tem, tem assim, alguma coisa que você acha que a pesquisadora poderia ter feito diferente?
- 13-Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE D

QUADRO DE *SUMARIZAÇÃO* DO CONTO “A RAINHA DA NEVE”

PRIMEIRA HISTÓRIA	⁵⁹ Que trata do espelho e dos cacos
SEGUNDA HISTÓRIA	Que fala de uma menina e de um rapazinho
TERCEIRA HISTÓRIA	O jardim da mulher que conhecia arte mágica
QUARTA HISTÓRIA	Que fala de um príncipe e de uma princesa
QUINTA HISTÓRIA	Que fala da filhinha dos salteadores
SEXTA HISTÓRIA	A Mulher da Lapônia e a Mulher de Finmark
SÉTIMA HISTÓRIA	O que aconteceu no palácio da Rainha da Neve e o que sucedeu depois

⁵⁹ Os títulos foram colocados, aqui, da maneira em que aparecem na tradução de Guttorm Hanssen. Com este quadro em mãos, os alunos, ao término da leitura de cada história do conto e da avaliação da oficina do dia, registravam os aspectos principais do texto lido.

APÊNDICE E

LUGARES ONDE ESTIVE PARA REALIZAR A PESQUISA NA DINAMARCA

- 1- **Hans Christian Andersen Institut**, localizado em Aarup, na Ilha de Fyn, vinculado à Aalborg University. Local onde passei a maior parte do tempo realizando pesquisas bibliográficas e recebendo orientações sobre pesquisa bibliográfica e coleta de informações e materiais sobre sua obra.
- 2- **Biblioteca Real de Copenhagen**, localizada na capital da Dinamarca, Copenhagen.

MUSEUS

- 1- Johannes Larsen Museun, em Keterminde – Dk, no qual estão expostas a maior parte das obras deste pintor, incluindo a ilustração completa que fez do conto “O patinho feio”.

Ilustrações de “O Patinho feio”, em exposição no museu



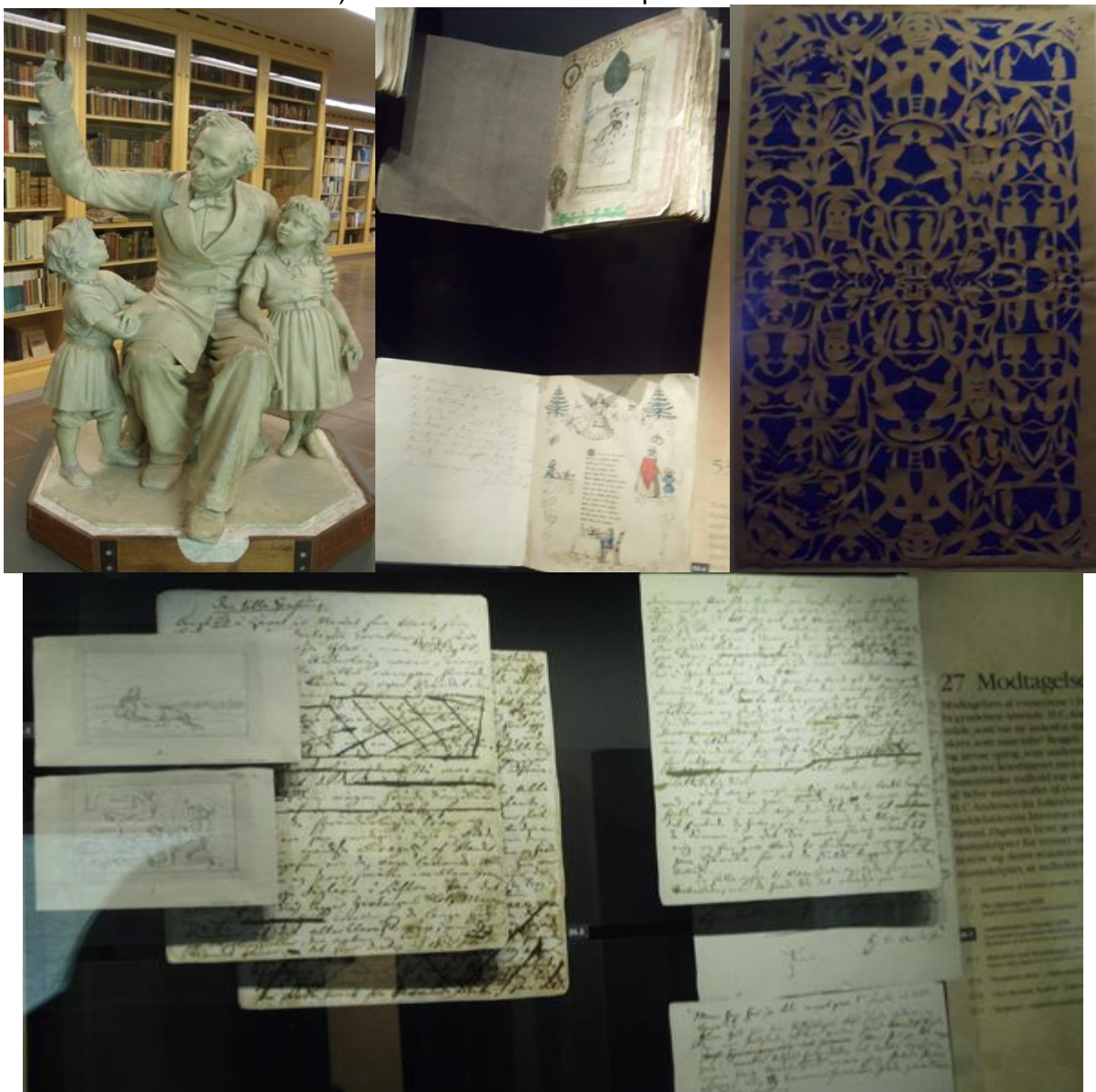
Fonte: capturada pela autora

Flor presente nas dependências do museu, mencionada no conto “Thommelise”.



Fonte: capturada pela autora

2- Hans Christians Andersen Museun, em Odense-DK, cidade onde Andersen nasceu e viveu seus primeiros anos de vida. Este museu contém a mais completa coleção de produções, objetos, fotos e informações (em livros ou outros documentos) sobre os diferentes aspectos da vida de Andersen.



Fonte: capturada pela autora

- 3- Rosenborg Castle, in Copenhagen –DK, o castelo no qual morava a família real na época em que Andersen viveu e para o qual ele foi muitas vezes convidado. Hoje, nos jardins do castelo que se tornou um museu, há duas esculturas: a da rainha foi conterrânea de Andersen e a dele.

Respectivamente, o castelo e a escultura de Andersen, no jardim deste.



Fonte: capturada pela autora

- 4- Duas casas onde nasceu e viveu até seus 12 anos, Odense-DK, as quais também se tornaram museus que, além de possuírem inúmeros materiais informativos, tentam preservar e/ou reconstituir o ambiente em que viveu.

Casa onde nasceu, hoje incorporada ao Hans Christian Andersen Museum.



Fonte: capturada pela autora

Casa onde Andersen viveu, aproximadamente dos 3 aos 14 anos, onde viviam três famílias



Fonte: capturada pela autora

- 5- Den Fynsk Landsby, um museu a céu aberto, que reproduz em suas dependências o estilo de vida na Dinamarca do período em que H.C. Andersen viveu. Neste local, durante todo o verão, a cada ano é apresentado diariamente um espetáculo sobre os contos de Andersen.

Diferentes espaços do museu



Fonte: capturada pela autora

Imagens da estreia do espetáculo, no verão de 2013.

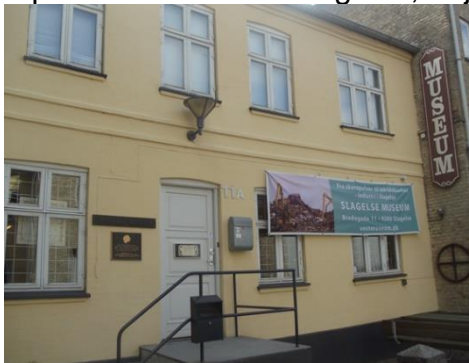


Fonte: capturada pela autora

OUTROS LUGARES RELACIONADOS À VIDA E OBRA DE ANDERSEN

Lugares onde morou ou passou algum tempo:

- 1- Hotel onde passou a primeira noite em Slagelse, hoje um museu.



Fonte: capturada pela autora

- 2- Casa onde morou com o professor Meisling em Slagelse



Fonte: capturada pela autora

- 3- Outras duas casas nas quais Andersen morou parte do tempo em que viveu em Slagelse, onde realizou seus estudos na escola de gramática.



Fonte: capturada pela autora

- 4- Quarto onde morou enquanto estudava em Copenhagen, na época chamado "Hotel Du Nord". O quarto foi conservado como era na época em que

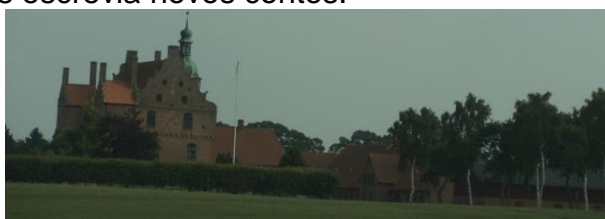
Andersen esteve lá, e contém alguns objetos que lhe pertenceram, como a cartola e um manuscrito.



Fonte: capturada pela autora

CASAS ONDE ESTEVE HOSPEDADO

- 1- Neste castelo de BoerglumKloster Andersen esteve algumas vezes, como convidado. Na época, era comum as pessoas ricas convidarem artistas ou outras pessoas importantes para ficarem hospedadas em suas casas por algum tempo. Nos lugares onde ficava hospedado, Andersen contava histórias para adultos e crianças e muitas vezes escrevia novos contos.



Fonte: capturada pela autora

- 2- Lykkesholm, castelo onde H.C. Andersen escreveu seu conto mais famoso no Brasil e no mundo: O Patinho Feio.⁶⁰ O lago, nos fundos do castelo, tem uma grande quantidade de patos



⁶⁰ OBS.: Na China, o conto dele mais conhecido e lido pelas crianças é “A menina dos Fósforos”



Fonte: capturada pela autora

- 3- **GlorupHerregard**, em Ørbæk, Denmark. Lugar onde Andersen visitou 22⁶¹ vezes, entre 1839 e 1869 e onde escreveu alguns de seus contos. Tem um jardim enorme, lago, riacho, belos caminhos com árvores. Pode oferecer muita inspiração a um escritor.



Fonte: capturada pela autora

- 4- **Holsteinborg Slot**, em Ørslevvej-DK – Um castelo que Andersen visitou inúmeras vezes e onde produziu muitos de seus escritos. Abaixo, estão representados, respectivamente: o castelo, o quarto onde Andersen ficava hospedado, o qual foi preservado, inclusive com objetos feitos por ele como um buquê de flores, e o biombo com recortes e colagens feitos por este artista; e um memorial a Andersen, no local onde tentara cultivar algumas plantas em uma das 14⁶² visitas que fez a este lugar, entre 1856 e 1874.



⁶¹Informações de acordo com registros encontrados em: LASSEN, Erick. **H. C. Andersen OgHerregaardene**. Viborg – Denmark: Nørhaven, 1993.

⁶²Informações de acordo com registros encontrados em: LASSEN, Erick. **H. C. Andersen OgHerregaardene**. Viborg – Denmark: Nørhaven, 1993.



Fonte: capturada pela autora

- 5- No BoerglumKloster Andersen ficou hospedado uma vez, tendo inspirado a escrita de do conto “Dunas”.



Fonte: capturada pela autora

- 6- Casa em uma fazenda em Espe, próxima à cidade de Korsør, e que pertencia à família Molke, onde esteve 3 vezes.



Fonte: capturada pela autora

- 7- Cidadezinha de Sorø: casa onde viveu seu amigo **Ingemann**, a quem Andersen visitava sempre que podia, desde quando morou em Slagelse, e com quem conversava sobre literatura. O prédio ao lado pertence à Sorø Academia.



Fonte: capturada pela autora

APÊNDICE F

LUGARES E COISAS RELACIONADOS A ANDERSEN E SUA OBRA

Na cidade de Odense

- 1- Escultura do personagem João Trapalhão, ou João pato, do conto com mesmo título, no jardim do Fyrtoejt.



Fonte: capturada pela autora

- 2- O Barquinho é um objeto do conto "O Soldadinho de Chumbo".



Fonte: capturada pela autora

- 3- Escultura do personagem do conto "A Polegarzinha".



Fonte: capturada pela autora

- 4- Esculturas de Andersen



Fonte: capturada pela autora



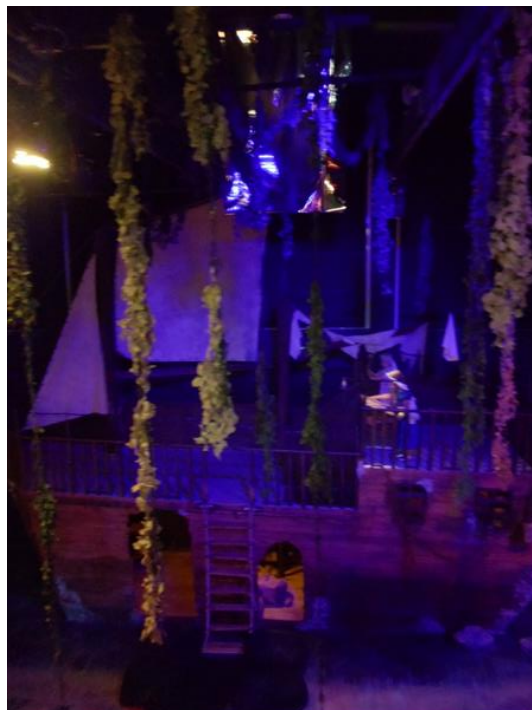
Fonte: capturada pela autora

5 – Parada Hans Christian Andersen, que ocorre três vezes ao dia, durante o verão, sempre com muitos espectadores.



Fonte: capturada pela autora

6- Atividades artísticas e culturais sobre Andersen desenvolvidas no Fyrtoejjet, sempre após a parada supra citada



Fonte: capturada pela autora

7- Rio onde a mãe de Andersen lavava roupas, margeado pela grande folhagem que abrigava o ninho da pata no conto "O Patinho Feio".



Fonte: capturada pela autora

EM COPENHAGEN

- 1- Escultura do personagem Pequena Sereia, atual ponto turístico de Copenhague



Fonte: capturada pela autora

- 2- Vitrine com coleção de porcelana lançada em homenagem ao centenário do personagem Pequena Sereia.



- 3- Teatro de Copenhague, onde Andersen sonhava em atuar.



Fonte: capturada pela autora

- 4- Escultura de Andersen a qual ele mandou fazer com o dinheiro que as crianças norte-americanas enviaram para ele. Essa escultura fica próxima da Biblioteca Real de Copenhague e do Tivoli, Principal parque de diversões da Dinamarca.



Fonte: capturada pela autora

- 5- Um dentre tantos campos de trigo que decoram o verão da Dinamarca, e que também se faz presente no conto "O Patinho Feio"



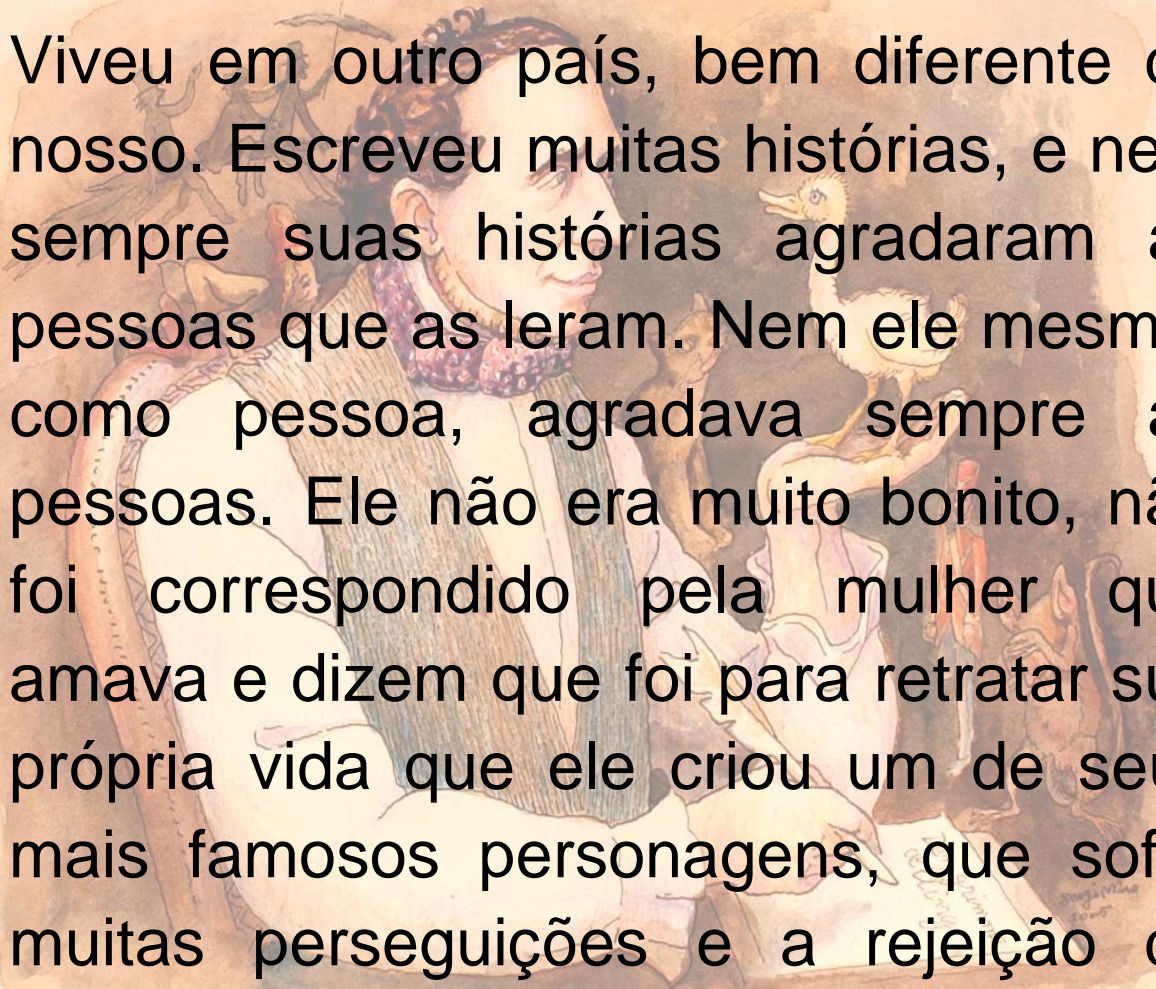
Fonte: capturada pela autora

APÊNDICE G

ENIGMA APRESENTADO AOS ALUNOS

ENIGMA

Ele é um homem, que não está mais vivo, pois nasceu há muitos anos atrás.



Viveu em outro país, bem diferente do nosso. Escreveu muitas histórias, e nem sempre suas histórias agradaram as pessoas que as leram. Nem ele mesmo, como pessoa, agradava sempre as pessoas. Ele não era muito bonito, não foi correspondido pela mulher que amava e dizem que foi para retratar sua própria vida que ele criou um de seus mais famosos personagens, que sofre muitas perseguições e a rejeição de quase todos.

FONTE DA IMAGEM: <http://www.carollevy.com.br/hans-christian-andersen/>, acesso em 28/03/2013.

APÊNDICE H⁶³

ATIVIDADE DE CONEXÃO TEXTO-LEITOR

NOME: _____ DATA: __/__/__

Conto: **A Roupas Nova do Imperador.**

AUTOR: H.C. Andersen, tradução de Monica Stahel.

1- AO LER ESTE TEXTO, LEMBREI-ME DE:

() SITUAÇÕES QUE EU VIVI OU PRESENCIEI: _____

() ALGO QUE ACONTECEU COM UM AMIGO OU PARENTE:

2- EU ME SENTI COMO O IMPERADOR QUANDO:

3- EU ME SENTI COMO O GAROTO QUE REVELA A NUDEZ DO IMPERADOR QUANDO:

⁶³ As atividades e os quadros que as compõem foram elaborados pela autora, baseados nos apresentados por Giroto e Souza (2010), Souza e Santos (2011).

APÊNDICE I

ATIVIDADE DE CONEXÃO TEXTO-MUNDO

NOME: _____

OBRA: **A MENINA DOS FÓSFOROS.**

AUTOR: H.C. Andersen, tradução de Guttorm Hanssen.

DATA: __/__/____

AO LER ESTE TEXTO, LEMBREI-ME DE:

() FATOS DE NOTÍCIAS QUE VI NA TV, JORNAL IMPRESSO OU INTERNET:

_____.

() OUTRO PROGRAMA QUE ASSISTI NA TV: _____.

() CONVERSAS QUE OUVI DOS ADULTOS: _____

_____.

() ASSUNTOS QUE CONVERSEI COM MEUS COLEGAS: _____

_____.

() ASSUNTOS ESTUDADOS NA ESCOLA: _____

_____.

() ATITUDES DE PESSOAS: _____

_____.

() UMA CENA DE RUA: _____

_____.

() PROBLEMAS QUE FAZEM PARTE DA SOCIEDADE:

_____.

_____.

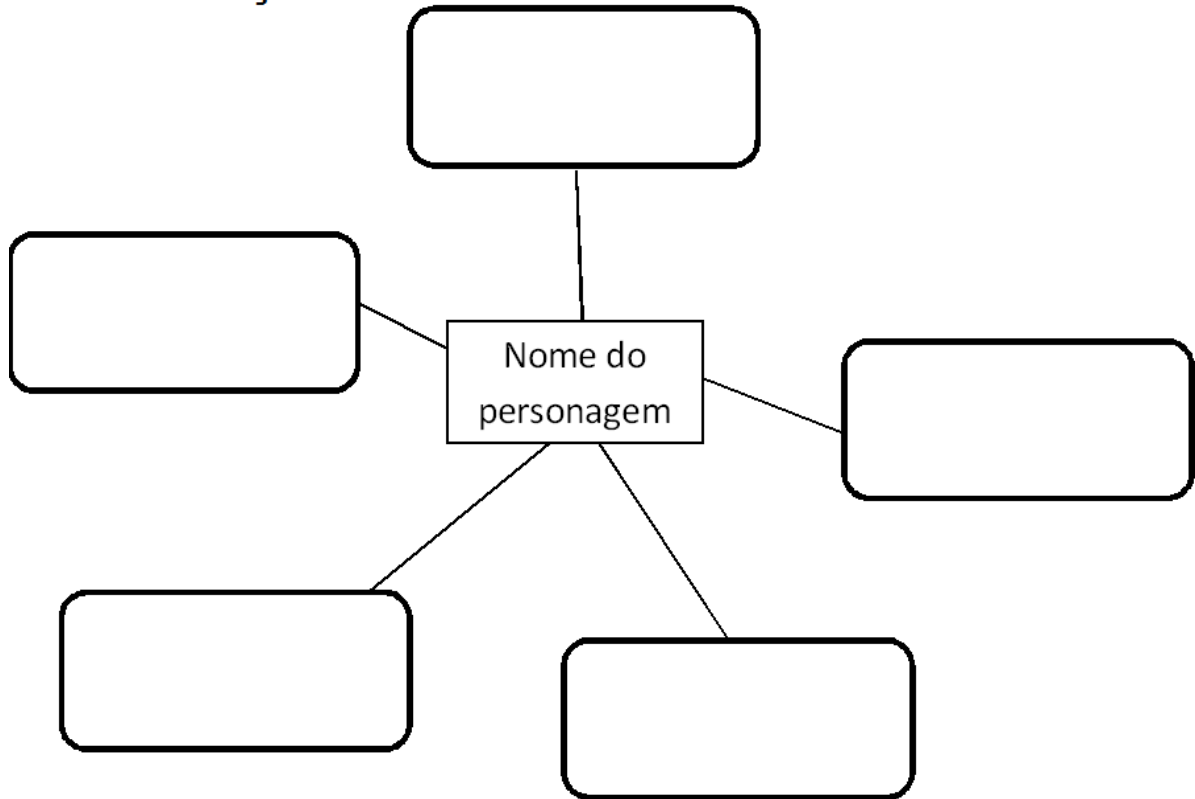
APÊNDICE K**Gráficos e mapas para ensinar a estrutura do conto****Elementos da narrativa**

Título da história:	
Nome do aluno:	Data:
ESPAÇO: Onde acontece a história:	
TEMPO: Quando acontece a história, quanto tempo dura:	
PERSONAGENS: Quem participa da história:	

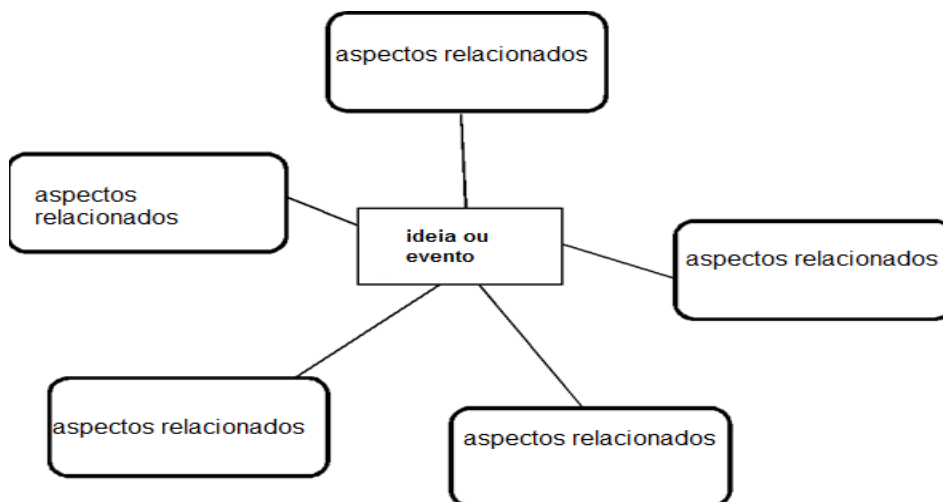
Ações relevantes e**SEQUÊNCIA TEMPORAL**

Mapas de personagem



DESCRIÇÃO



Mapas de ações e/ou ideias



MAPA DE CONTRASTES ENTRE PERSONAGENS**Gráfico para identificar e registrar clímax e desfecho**

PROBLEMA	E	SOLUÇÃO (DESFECHO)
		

APÊNDICE L

ATIVIDADE PARA SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE

Nomes: _____

Data: ___/___/_____

Texto de H.C.A. Tradução de G. Hanssen

Texto: **Mágoas do coração** Estratégia: *Sumarização e síntese*

Tarefas:

1 – Ler o título e ver as ilustrações para tentar prever a ideia principal do texto.

2 – Cada pessoa lê dois parágrafos, parando ao terminar os parágrafos para refletirem sobre o que leram e grifarem o que o grupo julgou ser importante. As coisas relevantes em um texto podem ser: um personagem, uma palavra, uma frase ou parte de uma frase. Sempre que achar que uma coisa é importante, explique para seus colegas porque acha que aquilo é realmente importante para o texto.

3 – Ao terminarem de ler, voltem para olhar o que grifaram no texto e repensar se realmente tudo que está grifado é fundamental para entender a história que o autor quis narrar.

Então riscuem com lápis de escrever, eliminando aspectos que haviam grifado mas perceberam depois que não eram relevantes.

4- Escrevam cada um em seu bloco de anotações, acontecimentos ou características que são indispensáveis para a história, relativamente ao personagem que lhe corresponde.

Depois cada um cole sua folhinha no quadro.

5- Reflitam e discutam sobre qual o tipo de narrador dessa história e anotem na linha abaixo.

6- Com auxílio do que escreveram sobre os personagens e prestando atenção ao quadro abaixo que relembra a estrutura do conto, escrevam uma *síntese* sobre a história, tomando cuidado para utilizar essencialmente os aspectos que destacaram como indispensáveis e incluindo conclusões pessoais ou do grupo, inferências e pensamentos que tiveram ao interpretarem o texto.

Situação inicial	Um ou mais personagens vivem de certa maneira, num determinado lugar.
Evento perturbador	Algo que ocorre e faz mudar a situação inicial, alterando o a vida dos personagens.
Ações dos personagens	Ações que irão ocorrer em consequência ao evento perturbador.
Ação finalizadora	Algo que visa estabilizar novamente a vida dos personagens voltando ao estado normal.
Situação final	O conflito se resolve e volta à harmonia na vida dos personagens, ou não .

QUADRO PARA COLAR A FICHA COM AS PRINCIPAIS AÇÕES QUE PERMEIAM A NARRATIVA DE CADA PERSONAGEM (Tamanho apenas ilustrativo)

A MADAME	
O CÃOZINHO	
A GAROTINHA	

ELABORAÇÃO DA SÍNTESE

ALUNOS: _____ **Data:** / / _____

TÍTULO: _____

APÊNDICE M
TABELA DE RESPOSTAS DA ENTREVISTA⁶⁴

⁶⁴ As respostas que não estão entre aspas não são cópia da fala do aluno, mas expressam o conteúdo principal da resposta. Esclareço que as letras E.I. e E.F. representam respectivamente, Entrevista inicial e Entrevista Final.

Aluno	E.I.	E.F.	E.I.	E.F.	E.I.	E.I.	E.F.	E.I.	E.F.	E.I.	E.F.	E.I.	E.F.
	O que você mais gosta de fazer em casa?	O que você mais gosta de fazer em casa?	O que você mais gosta de fazer na escola?	O que você mais gosta de fazer na escola?	Na sua casa tem livros? De que tipo? ⁶⁵	Você gosta de ler?	Você gosta de ler?	Com que frequência você lê?	Com que frequência você lê?	Você se lembra das primeiras histórias que você aprendeu?	Você se lembra das primeiras histórias que você aprendeu?	Qual seu escritor preferido?	Qual seu escritor preferido?
ARN	Brincar no computador ou na TV	Ficar no computador, conversar com os amigos	conversar, brincar	Tarefa, brincar	"Infantis" (Citou contos)	Mais ou menos	Sim	1 vez por semana	4 vezes por semana	Não	"O Patinho Feio"	Não tem	<i>Do diário de um Banana</i>
AJB	Brincar	Ler, brincar, ficar no computador	Matemática, Ciências	Conversar com os meus amigos	"Histórias Clássicas" (Citou contos)	Sim	Sim	3 vezes por semana	2 vezes por semana	*	Minha mãe não contava	Maurício de Sousa	<u>Andersen</u>
ALC	Brincar	Usar o computador e assistir TV	Conversar	*	Livros da mãe	Mais ou menos	Mais ou menos	1 vez por semana	menos de 1 vez por semana	Não	Não	Não tem	Não tem
ALP	**	Brincar, ler	**	Estudar, fazer Educação Física	**	**	Sim	**	2 vezes por semana	**	Não	**	<u>Andersen</u>
EGF	Brincar	Ficar no computador	Não sabe	Educação Física	Infantil	Sim	Sim	3 vezes por semana	3 vezes por semana	Não	"O Patinho Feio, Branca de Neve, Cinderela", essas histórias"	Ruth Rocha	Mary e Eliardo França
EMB	Ler	Brincar, ler estudar	Estudar	Brincar, estudar	Infantil	Mais ou menos	Adoro	3 vezes por semana	2 ou 3 vezes por semana	Não	"Cinderela"	Ruth Rocha	<u>Andersen</u>

⁶⁵ Esta questão foi repetida na entrevista final. Contudo, nesta tabela, foram registradas apenas as respostas da entrevista inicial visto que tinha o objetivo de caracterizar o grupo antes do início das intervenções

EAE	Ajudar a irmã, brincar	Mexer no computador, ler brincar com a minha irmã	Brincar	*	Infantil	Sim	Sim	2 vezes por semana	Todo dia	"O Patinho Feio"	"Chapeuzinho Vermelho" e "Cinderela"	Não tem	Andersen e Luís Fernando Veríssimo
FHM	Brincar no computador	Brincar no computador	Brincar com os amigos	Fazer lição de Português	"Para crianças" (Citou contos)	Sim	Mais ou menos	2 vezes por semana	1 vez por semana	Não	Não	Maurício de Sousa	Não tem
GSM	Ler	Assistir TV, brincar com o cachorro	Fazer educação física	Educação Física	Contos, pesquisa	Sim	Sim	2 ou 3 vezes por semana	3 vezes por semana	Não	Não	Monteiro Lobato	Maurício de Sousa
GMS	Sair	Ficar com minha família	Aula de Artes e Educação Física	Estudar	Histórias, religiosos	Sim	Sim	3 vezes por semana	3 vezes por semana	Não	Não	Não tem	Não tem
GNH	Brincar	Assistir TV	Fazer lições	Brincar	Não tem	Mais ou menos	Sim	1 vez por semana	1 vez por semana	Não	"Branca de Neve"	Não tem	Monteiro Lobato
GKN	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
GAS	Jogar futebol, jogar vídeo game	Jogar Videogame	Brincar	Brincar	"Um monte; muitos" (citou contos)	Mais ou menos	Sim	1 vez por semana	Todo dia	Não	Não	Não tem	<i>Do diário de um Banana</i>
IC	Ler, andar de bicicleta	Brigadeiro de panela	Estudar, brincar	Educação Física e Artes	Crônicas	Sim	Sim	Cada 15 dias	4 vezes por semana	Não	Uma cada noite (não lembrou quais)	Luís Fernando Veríssimo	Do livro "Beijada por um anjo"
ISR	Brincar no computador	Assistir TV ou ler	Educação Física	*	Infantil	Mais ou menos	Sim	Não tem regularidade	1 vez por semana	Não	Não	Não tem	Não tem

LSW	Brincar	Assistir TV ou ler	Brincar	Educação Física	Contos de fada	Sim	Sim	Todo dia	Todo dia	"O Patinho Feio"	"Cinderela"	Não tem	Não tem
LMS	Brincar no computador / TV	Brincar	Fazer lição	Conversar	"Muito" (Não soube explicar)	Mais ou menos		1 vez por semana	1 vez por semana	Não	Não	Monteiro Lobato	
LNP	Ler	Jogar Videogame	Brincar	Brincar com os amigos	Citou um do Percy Jackson	Sim	Sim	2 ou 3 vezes por semana	1 vez por semana	"O Patinho Feio"	Não	Maurício de Sousa	Não tem
LCS	Estudar	Ler	Tudo	Educação Física	"Muito" (Não soube explicar)	Sim	Sim	3 vezes por semana	Todo dia	Não	"O Patinho Feio"	Não tem	Não tem
MSC	Brincar	Brincar, ler	Educação Física	Educação Física	Fábulas, contos de fada	Sim	Sim	Todo dia	Todo dia	Não	Não	Não tem	Todos
MVA	**	Jogar Videogame	**	*	**	**	Sim	**	3 vezes por semana	**	"Chapeuzinho Vermelho"	**	Andersen e o do Crepúsculo
MJZ	Balé, tabuada	ler livro	Estudar	Fazer lição	Bastante, só de criança	Sim	Sim	Todo dia	Quase todo dia	Não	"O Patinho Feio", "eu perguntei para minha mãe".	Maurício de Sousa	Maurício de Sousa
MPC	Estudar	Assistir TV	Brincar	Conversar com os meus amigos	*	Mais ou menos	Sim	1 vez por semana	3 vezes por semana	*	"Chapeuzinho Vermelho", "Cinderela", "Branca de Neve", "Bela Adormecida"	Monteiro Lobato	Monteiro Lobato
MPF	Brincar,	Estudar e	Estudar	Estudar	Pouco" (Não	Sim	Sim	1 vez por	1 vez por	Não	"Os três	Maurício	Ruth

	assistir TV	brincar			explicou)			semana	semana		porquinhos", "Chapeuzinho Vermelho"	de Sousa	Rocha
NJS	Andar de bicicleta	Ler, ajudar minha mãe, arrumar a casa	Estudar	Escrever	De adolescência, de dinossauro	Sim	Muito	Todo dia	Todo dia	Não	"Os três porquinhos"	Monteiro Lobato	Patrícia Engel Seco
NGF	Brincar	Ler	Brincar	Não sabe	2 livros e Gibis	Sim	Sim	Todo dia	3 vezes por semana	Não	Não	Não tem	Não tem
ODI	Jogar vídeo game	Jogar Videogame	Lanchar	Ficar no recreio e estudar	Literatura	Não	Sim	Raramente	Todo dia	"O Patinho Feio"	Não	Maurício de Sousa	Não tem
PBC	Brincar no Computa- dor	Jogar no Computador	Aula de Artes e Matemática	Educação Física	Não respondeu	Não	Só se for GIBI	1 vez por semana	1 vez por semana	"João e o Pé de Feijão"	Não	Não lembra	Maurício de Sousa
PHA	Jogar futebol	Assistir TV	*	Não sabe	Poucos: "O Crepúsculo", "Integrante"	Sim	Sim	Todo dia	Todo dia	Não	"O Patinho Feio"	Maurício de Sousa	Maurício de Sousa
TOS	Passear	**	Estudar	**	Gibis, educativo, para crianças	Sim	**	1 vez por semana	**	"Lobo Mau e e os Três Porquinhos", "Rapunzel"	**	Não tem	**
TVF	**	Jogar Videogame	**	Estudar	**	**	Mais ou menos	**	2 vezes por semana	**	Não	**	Não tem
TSM	Ler, brincar no computador	Jogar Videogame	Aula no laboratório dos computado- res	Estudar. Fazer aula de História ou Geografia	Ação, romance, poesia	Sim	Bastante	Todo dia	Todo dia	"João e o Pé de Feijão", "A Pequena Sereia" etc	"João e o Pé de feijão"	Helen White	<i>Do diário de um Banana</i>

VGS	Brincar no computador	Jogar Videogame	Aula no laboratório dos computadores	Brincar	Não mencionou nenhum. Citou livros de bibliotecas.	Sim	Mais ou menos	Quase todo dia	2 vezes por semana	Não	Não	Maurício de Sousa	Maurício de Sousa
WBS	Ler	Ler jornal, ler livro, assistir TV	Conversar e fazer as tarefas	*	Gibis, contos de fadas	Mais ou menos	Sim	1 vez por semana	2 vezes por semana	Não	"Os Três Porquinhos", "Chapeuzinho Vermelho"	Monteiro Lobato	Todos
HRS	Brincar	**	Estudar	**	Livros grossos	Sim	**	*	**	Não	**	Não tem	**
KSC	Assistir TV	**	Brincar	**	Histórias de pintar	Sim	**	Quase todo dia	**	Não	**	Não tem	**

Fonte: elaborada pela autora a partir das respostas obtidas pelos alunos nas entrevistas

* Fala incompreensível ou resposta inaudível

** Aluno não realizou a entrevista

ANEXOS

ANEXO A

A DAMA DAS GELEIRAS

I. Rudy

Vem comigo à Suíça, caro leitor. Olha as florestas sombrias que te cercam, erguendo-se nos cumes escarpados. Sobe aos campos de neve, de fulgor deslumbrante, e torna a descer para as planícies verdejantes, onde tantos rios e torrentes correm, atropelando os ares, com tamanha rapidez, como se receassem não chegar a tempo de se sumir no mar.

O sol dardeja nas profundezas dos vales. Funde as massas de neve, que congelam durante a noite, e formam blocos de gelo, aludes, geleiras, que se vão sobrepondo.

Dois dessas geleiras enchem as vastas fendas dos rochedos, perto da cidadezinha de Grindelwald. São dispostas de uma maneira curiosa, e no verão, uma multidão de excursionistas de todos os países vão lá ter. Chegam ao vale; sobem horas e horas, e quando se acham no vértice, vêem a planície, como se estivessem em um balão solto nos ares.

Nos cumes, as nuvens se amontoam muitas vezes e estendem uma imensa cortina de vapores, enquanto o vale parece iluminado pelos raios do sol, que fazem resplandecer a verdura, como se a cobrisse um véu transparente. Nas alturas, elas murmuram como suave marulho, deslizam pelos rochedos e vão ondeando, como fitas de prata.

Aos dois lados da estrada que sobe para as geleiras vêem-se chalés, cada um com a sua plantação de batatas: servem para alimentar as crianças que enxameiam naquelas casinhas, e ainda não bastam para tantas boquinhas.

As crianças precipitam-se para os viajantes, cercam-nos e oferecem-lhes delicados chalezinhos de madeira esculpidos por seus pais. E, quer queime o sol, quer chova em torrentes, a criançada, em bandos que se revezam, está sempre a postos na estrada, apresentando aos viajantes sua minúscula mercadoria.

Há uns vinte anos viam os excursionistas um menino que corria, como as outras crianças, mas mantendo-se um pouco à parte. Também vinha para vender. Tinha um ar de seriedade encantador, e segurava sua caixa de madeira com tanta firmeza, como se não quisesse separar-se dela. Os outros importunavam as pessoas; ele nada dizia. Mas a gravidade do rapazinho agradava tanto, que o chamavam, de preferência aos mais insistentes e, sem que ele mesmo soubesse por que, vendia muito mais que os seus camaradas.

Era o avô que esculpia os belos quebra-nozes, os grotescos bonecos, os ursos, as colheres e garfos, as caixas ornadas de delicada folhagem e de cabrinhas ligeiras. O velho morava lá mais acima, na montanha. Tinha em casa um armário cheio daqueles brinquedos delicados, que fascinavam as crianças. Mas seu neto, o pequeno Rudy, não lhes dava grande atenção. O que ele mirava com prazer e cobiça, o que desejava ardentemente possuir, era a espingarda, que estava pendurada em uma trave. Já o avô lhe prometera fazer presente dela, mas isso seria quando já fosse crescido, e bastante forte para manejá-la.

Mesmo assim tão pequeno, tinha de guardar as cabras. Se para ser um bom pastor de cabras é bastante saber escalar com elas os rochedos, era Rudy um bom cabreiro; subia até mais alto que elas. Gostava de ir arrebatando os ninhos de pássaros nos últimos galhos das árvores. Era mais que corajoso, era temerário. Ninguém o via jamais sorrir, senão quando se achava ao pé da uma cascata barulhenta, ou quando ouvia o ruído de um alude que vinha rolando.

Nunca brincava com as outras crianças. Não se achava na companhia delas a não ser quando o avô o mandava vender os seus trabalhos de madeira esculpida. E Rudy não gostava daquele serviço. Preferia mil vezes subir sozinho as montanhas escarpadas, ou ficar sentado junto ao avô, a escutar as histórias dos tempos longínquos, e as tradições do

país de Meiringen, onde o velho nascera, país invadido outrora por um povo vindo do Extremo Norte e da raça dos suecos.

Aprendia assim Rudy muitas coisas. Foi formando, ao ouvir atentamente as narrações do velho escultor, um pequeno acervo de saber, que as crianças da sua idade não possuíam. Mas a sua experiência também foi aumentando, graças a Ajola, o grande cão que pertencera a seu pai, e a um gato, que ele muito estimava. Foi este que o ensinou a subir.

– Vem comigo ao telhado! – disse-lhe um dia o gatarrão. E Rudy entendeu-o perfeitamente. Quando a gente é criança e mal sabe falar ainda, compreende às mil maravilhas a linguagem das galinhas e dos marrecos, dos cães e dos gatos. Eles nos falam tão distintamente como o papai e a mamãe. A gente chega ouvir até relinchar a bengala do vovô, que serve de cavalo, e que cria de repente cabeça, pernas e rabo. Mas é essa uma faculdade que se perde com o crescimento. Há crianças, contudo, que a conservam mais tempo que outras; costuma-se afirmar que elas são patetas. Mas... dizem tanta coisa errada neste mundo!

– Vem comigo ao telhado! – convidara o gato. – Isso de dizer que há perigo, é pura imaginação. Quem não tem medo não cai. Vamos! Põe uma pata assim... a outra assim. Fica firme nas patas dianteiras. Abre bem os olhos e mantém todo o corpo flexível. Quando aparecer um abismo, salta por cima e não tenhas medo nenhum. Vê como eu faço!

E Rudy apanhou perfeitamente todo esse discurso, e seguiu o gato pelo telhado e pelo tronco das árvores. Subiu depois à ponta dos rochedos, onde nem os gatos vão. As sarças é que lhe ensinavam a se agarrar mesmo aos rebordos mais estreitos dos rochedos, onde elas estavam suspensas.

Muitas vezes Rudy subia à montanha antes de o sol sair, e lá respirava um ar fresco e reconfortante. É esse um néctar preparado por Deus, com a seguinte receita: Mistura o perfume de todas as ervas frescas da montanha com o tomilho, a hortelã, as rosas e as outras flores do vale. Não tomes senão o aroma sutil; deixa que as nuvens absorvam os vapores pesados. Entrega tudo isso ao vento, para que o espalhe pelos pinheirais, e terás então um ar de uma frescura deliciosa, de um aroma perfeito.

E era esse ar que Rudy ia saborear de manhã lá nas alturas; os raios do sol acariciavam-lhe as faces; a vertigem, o demônio terrível, o espreitava; mas fora-lhe proibido, de ordem superior, aproximar-se do menino. As andorinhas dos sete ninhos que estavam sob o beiral do telhado do avô iam ter com ele, lá em cima, onde levava as cabras a pastar, e cantavam seu estribilho misterioso: *Vi og i, og i og vi!* (1) E levavam-lhe cumprimentos de toda a casa, até as galinhas, os únicos animais que Rudy não procurava nunca.

Assim tão pequeno, já tinha viajado seu pouco. Nascera no Cantão de Valais, e de lá o levaram, ainda pequenino, para o Oberland, através dos Alpes. Mais tarde fora a pé até os Staubbach, para contemplar a magnífica cascata que, diante do Jungfrau – aquele monte todo branco de neve e de gelo – ergue uma gaze de prata, que flutua no ar em uma extensão de mais de trezentos metros de comprimento.

Também estivera perto das grandes geleiras de Grindelwald. Mas isso é uma história triste. Sua mãe morrera lá, e desde então o menino perdera toda a alegria.

O avô contava:

– Quando Rudy tinha apenas dois anos, era uma criança alegre. As cartas que a mãe me escrevia vinham sempre impregnadas da alegria do menino; mas desde que esteve na caverna de gelo, ficou mais grave que um velho.

O avô não gostava muito de falar naquele assunto, mas o caso era bem conhecido nos arredores.

Lembravam-se todos de que o pai de Rudy fora condutor de diligências. Seu grande cão Ajola seguia-o sempre, quando conduzia o carro, na estrada do Simplon até o Lago de Genebra.

Tinha ele um irmão no Vale do Ródano, no Valais. Era um caçador de camurças e servia de guia aos excursionistas.

Tinha Rudy dois anos quando perdeu o pai. Resolveu a mãe voltar para o Oberland Bernês, sua terra natal; iria viver perto de seu pai, que morava há uma légua de Grindelwald, e que ganhava a vida esculpindo objetos de madeira.

Partiu pois em junho, levando o filho nos braços, em companhia de dois caçadores de camurças. Tinham subido a encosta do Monte Gemmi, e já avistavam ao longe os chalés de seu vale; faltava ainda atravessar uma grande geleira. O caminho era penoso. A neve recente ocultava uma fenda que, ainda que não tivesse dezenas de metros de profundidade, como tantas outras, era entretanto bastante profunda para ocultar um homem. A moça escorregou, submergiu na neve e desapareceu, com o menino, no fundo da abertura.

No princípio não se ouviu nem um gemido. Mas logo após a criança começou a chorar. Os caçadores levaram mais de uma hora para ir buscar paus e cordas no chalé mais próximo. Com muito trabalho desenterraram enfim os corpos da mãe e do filho, que pareciam mortos. Mas conseguiram reanimar somente o menino. Bem via ele que o netinho não era alegre nem brincalhão, como o descrevera a mãe. A criança quase nunca ria.

Era efeito do estranho estado de gelo onde fora precipitado. É aquele mundo composto de imensos blocos de cristal branco ou verde, de todas as formas, amontoados uns sobre os outros; e, segundo a crença dos montanhesees suíços, ali estão encerradas as almas dos danados, até o dia do juízo final.

No interior da geleira há cavernas imensas, fendas que penetram até o centro dos Alpes. É um palácio maravilhoso. Lá mora a Dama das Geleiras, rainha daquele domínio sombrio. Ela sente prazer em destruir, em esmagar. Seu poder estende-se sobre os rios que ali nascem. Lança-se ela, mais rápida que a cabra montês, ao cume das neves eternas, onde o homem temerário não pode chegar sem primeiro talhar degraus no gelo. Outras vezes desce, pousada em um galho de pinheiro, as torrentes mais impetuosas; salta depois de um rochedo a outro; flutua-lhe ao redor do corpo a longa cabeleira branca e veste um manto verde-azulado, da cor dos lagos da Helvécia.

Quando retiraram Rudy da fenda de gelo, ela gritou:

– Parem! Deixem-no! É meu!

E, quando o levaram dali, exclamou:

– Roubaram-me uma criança encantadora; eu já o tinha beijado; ia dar-lhe o beijo mortal. Agora ei-lo de novo entre os homens. Mas ele leva as cabras à montanha. E sobe mais alto, cada vez mais alto. Afasta-se de todo o mundo, menos de mim. Pertence-me: hei de apanhá-lo!

E pediu à Vertigem que fosse procurar a criança.

Ergueu-se a Vertigem nos ares, para mergulhar no fundo dos lagos; dali saiu uma de suas irmãs, depois mais duas, depois mais três, enfim, uma multidão delas – porque formam legiões. Mantêm-se umas sobre as escadas, outras sobre as torres, nos campanários, nos picos das montanhas. Nadam no ar, como se fossem peixes, atraindo as vítimas, que precipitam no abismo. Tanto a Vertigem como a Dama das Geleiras espreitam o homem; apoderam-se dele quando se aproxima, como o polvo se aferra a tudo quanto pode atingir.

Escolheu a Dama das Geleiras, entre todas as irmãs da Vertigem, a mais forte, a mais hábil, e ordenou-lhe que fosse buscar Rudy.

Esse? Eu não consigo apanhar – declarou a Vertigem. – Já lhe tenho preparado minhas ciladas mais astuciosas! Mas o gato – aquele miserável! – o gato ensinou-lhe todos os seus ardis. Além disso, aquele filho dos homens parece protegido por um poder que me repele. Pode ele estar suspenso de um galho acima do abismo: faço-lhe cócegas nas plantas dos pés, sopro-lhe no rosto meu bafo, que entontece – mas ele fica firme, e ri de mim.

– Mas havemos de apanhá-lo – disse a Dama das Geleiras. – Se não fores tu, serei eu. Sim! Eu, eu!

E, como se fosse o eco dos sinos da capela, ouvia-se uma voz:

– Não, não!

Era o coro dos espíritos da natureza, tão suaves, tão amáveis, tão bons!

E de novo se ouviu:

– Não, não!

Eram as filhas dos raios do sol. Todas as tardes elas se acomodam em círculo no cume dos montes e estendem as asas, que vão ficando cada vez mais vermelhas, à medida que o sol descamba no ocaso. E cercam então os Alpes de uma auréola de chamas. Quando a noite cai, elas entram na neve dos picos e das rochas, e ali dormem até que o sol reapareça. Gostam muito das flores, das borboletas e dos homens; mas seu predileto é o pequeno Rudy.

– Não, nenhuma de vós há de apanhá-lo! – cantavam elas.

– Já tenho apanhado outros maiores e mais fortes! – replicou a Dama das Geleiras.

Então as Filhas do Sol entoaram um cântico cujos versos dizem que o vento, com seus turbilhões, tinha arrancado o manto do viajante, arrebatando-o nos ares; mas só havia levado o invólucro, não o homem:

– Vós o apanhaste, filhas da força bruta; mas retê-lo, não o conseguiste! É mais forte até do que nós. Está acima das potências da natureza. Há nele algo do espírito divino. Ultrapassa o próprio sol, o nosso pai: ele conhece as palavras mágicas que constroem os ventos e as águas a obedecer-lhe e a servi-lo.

Era isso o que os suaves espíritos cantavam em coro. E todas as manhãs os raios do sol entravam, brilhando, pela única janelinha da casa do avô, e iam até a cama da criança adormecida; e as filhas do sol o acariciavam, aquecendo-o com seus afagos, para apagar todos os vestígios do beijo glacial que lhe dera a Rainha das Geleiras.

II. A Viagem Para a Nova Pátria

E agora tinha Rudy oito anos. O irmão de seu pai, que morava além dos montes, no Vale do Ródano, desejou ver o sobrinho, para lhe ensinar a abrir caminho no mundo. Reconhecendo que isso seria vantajoso para o menino, o avô consentiu.

Rudy ia pois partir. E não era só o avô que lá estava para lhe dizer adeus. Havia mais gente! Primeiro, Ajola, o velho cão, que lhe disse:

– Teu pai era condutor, e eu o cão da diligência. Nós subimos e descemos as montanhas milhares de vezes. Também conheço homens e cães do lado de lá dos montes. Quase não costumo falar; mas como, por muito tempo, não nos veremos, vou conversar um pouco mais do que costumo. Pergunto-te, pois, por que tinha eu tantas vezes de galopar do lado do carro, não tendo mais nada para roer senão meus aborrecimentos? É coisa que nunca pude compreender; nem tu, creio eu. Pois acabei por fazer a descoberta: é que as coisas neste mundo não estão razoavelmente dispostas, nem para os cães nem para os homens. Nem todos são criados para ser ninados nos joelhos, e beber leite. Eu não fui habituado a isso. Mas vi muitas vezes na diligência cãesinhos ordinários que ocupavam o lugar de um viajante. Sua dona os alimentava com leite e biscoitos. E, de tão animados, nem queriam comer aquilo! Davam uma lambidela, e depois a dama comia os biscoitos. Enquanto isso eu corria na lama, ao lado da diligência, e sentia uma fome canina. Nada tinha para trincar, senão minhas reflexões. Aquilo era uma coisa absurda! E não é só isso. Por mais que eu bocejasse, por mais que ladrasse, para mostrar quão fatigado estava, jamais me davam lugar na diligência, jamais me punham no colo. Digo-te essas coisas para que aprendas a conhecer o mundo em que vais entrar.

Assim falou o valente Ajola. Rudy abraçou o pescoço do cão e beijou-lhe o focinho. Depois quis pegar o gato, mas o animal esquivou-se e disse:

– Estás agora muito forte para brincar comigo, e apesar disso não quero usar minhas garras contra um velho amigo, como tu. Vais subir pelos montes acima. Lembra-te das lições que te dei. Quando estiveres no ar, não penses que vais cair, e então te aguentarás bem.

E o gato disparou, para que ninguém visse, no brilho de seus olhos, toda a comoção que lhe causava a partida do seu companheiro de brinquedos.

As duas galinhas entraram correndo na sala. Uma já não tinha cauda; um excursionista, com fumaças de caçador, tomando-a por uma ave de rapina, atirara nela, abatendo-lhe o rabo.

– Rudy vai embora – cacarejou ela. – Vai para outro lado dos Alpes!

– Eu, cá por mim – retrucou a outra – não gosto de me despedir.

E foram embora, aos pulinhos.

Mas as cabras, que Rudy tinha pastoreado durante tantos anos despediram-se dele com ternos adeuses: era méééé, e mais méééééé... nos tons mais queixosos do mundo.

Moravam na aldeia dois guias expeditos, que iam justamente naqueles dias atravessar o Gemmi, dirigindo-se para a outra vertente. Rudy lá se foi com eles, a pé. Era rude caminhada aquela, para um rapazinho tão pequeno, mas ele era forte, e a coragem o defendia do cansaço.

Acompanharam-no as andorinhas um bom pedaço, sempre cantando:

– Vi og i, or i og vi!

O caminho cortava a torrente rápida do Lutschine, que brota dos rochedos negros da geleira de Grindelwald; atravessaram-na sobre troncos de árvores, que vacilavam sob seus passos, e chegaram até a geleira. Rudy estava contente. Luziam-lhe os olhos de prazer quando afundava com toda a força no gelo seus sapatos ferrados

Com o auxílio das mãos, içou-se aos blocos de gelo que lhe barravam a passagem; chegou assim a um lago que era preciso contornar com todo o cuidado para não cair nalguma fenda. À beira da uma delas havia uma pedra muito grande, suspensa sobre o abismo.

Ao passar ali, Rudy tocou a pedra; ela rolou pelas profundas escavações, com um fragor medonho; e o eco retiniu ao longe.

Lembrou-se então o menino do que lhe haviam contado: que tinha caído com sua mãe em uma daquelas fendas tenebrosas, onde reina o frio mortal. Mas era tão intrépido que essa lembrança se dissipou logo do seu espírito. Seguiu a passos lestos os dois homens que, de vez em quando, lhe ofereciam a mão para ajudá-lo a subir aquele carreiro rude; mas ele lá ia indo muito bem, sozinho; e caminhava tão firme sobre o gelo como uma camurça.

Alcançaram alguns rochedos nus, onde não brotava erva nem musgo; depois desceram um pequeno trecho, até chegar a um bosquete de pinheiros enfezados, e atingiram enfim as neves eternas. Jamais a criança tinha subido a tamanha altura. Via diante de si um vasto mar de neve, de ondas imóveis. De vez em quando o vento fazia girar, naquela superfície imensa, turbilhões de flocos, como ergue, na beira do oceano, a espuma branca das vagas. E ao redor deles erguiam-se o Jungfrau, o Moench, o Eiger – picos nevados a que nem as nuvens alcançaram.

Geleiras sucediam-se a geleiras. Eram os palácios de verão da soberana, que não tem outro desejo senão apanhar e sepultar os homens. Contudo, onde batia o sol, havia certo calor. A neve, resplandecente aos seus raios, ofuscava a vista, fazendo brilhar milhares de diamantes, de reflexos brancos e azuis. Estava toda coberta de inumeráveis insetos mortos: borboletas, abelhas, que se tinham arriscado a subir naquelas alturas, ou que o vento para lá arrastara.

Acima do Pico de Wetterhorn apareceu uma nuvem; parecia um amontoado de lã fina e negra. Crescia com grande rapidez, e desceu pesadamente. Era a precursora do terrível *foehn*, o furacão, que tudo arrasa na passagem. Rudy nem notou: estava perdido na contemplação daquele espetáculo grandioso, que se gravou para sempre no seu espírito. Mas seus companheiros tinham visto o perigo e apressaram-se em alcançar uma velha construção de pedra, ali erguida para abrigar os viajantes perdidos. Lá acharam carvão e galhos de pinheiro. Os guias acenderam o fogo e prepararam uma beberagem forte e temperada com especiarias, excelente remédio contra a fadiga, e da qual Rudy recebeu a sua parte.

Sentaram-se os dois homens junto do fogo e, enquanto fumavam, puseram-se a falar dos seres misteriosos que povoam as regiões alpestres: as serpentes enormes que habitam o fundo dos lagos; os bandos de fantasmas que arrebatam pelos ares o viajante adormecido; o pastor selvagem que leva suas ovelhas pretas a pastar até os píncaros mais altos. É certo que ninguém pôs jamais os olhos sobre essas ovelhas negras, mas quantos já têm ouvido os seus cincerros e seus funestos balidos!

Ouvia Rudy essas narrações apavorantes com grande prazer, e sem receio algum. Ignorava o que é medo. Nem estremeceu sequer quando ouviu um mugido espantoso, que atribuiu ao rebanho negro de que os guias acabavam de falar. Ia-se aproximando o tétrico ruído. Calaram-se os homens. Havia recomendado a Rudy que não adormecesse, porque devia estar pronto para o que desse e viesse.

Era o *foehn*, a tempestade avassaladora, que do alto das montanhas se precipita nos vales, partindo as árvores mais fortes com tanta facilidade como se fossem varinhas delgadas; e transportando os chalés de uma margem a outra do rio, como quem desloca uma peça no tabuleiro de xadrez.

Durou aquele bramido uma hora; depois foi diminuindo aos poucos. Disseram então os montanhenses ao menino que estava acabada a tormenta, e que agora podia dormir – o que ele tratou de fazer de boa vontade, pois se achava fatigado.

Puseram-se de novo a caminho no dia seguinte, bem cedo. Atravessaram de novo outros montes, outras geleiras, outros campos de neve. Chegaram ao Cantão de Valais do outro lado dos Alpes. Tornaram a enxergar a verdura dos matos e encontraram de novo criaturas humanas. Mas... que homens eram aqueles? Espécies de monstros, pequenos, de rosto gorduroso, de pele amarelada. Horrível papeira cobria-lhes o pescoço. Eram pobre cretinos, que arrastavam uma vida miserável e errante, encarando os viandantes com um olhar estúpido. Eram as mulheres, sobretudo, espantosas de ver.

Seriam todos assim, os habitantes da nova pátria de Rudy?

III. O Tio

Graças a Deus, não encontrou o menino em casa do tio senão pessoas como as da tua terra! Morava na casa apenas um cretino, um pobre idiota, daquelas criaturas miseráveis e abandonadas, que no Cantão de Valais são recolhidas durante dois ou três meses por uma família, depois vão passar uma temporada igual com outras pessoas bondosas, e assim vão vivendo. Chamava-se Saperli, o pobre rapaz.

Era ainda o tio um caçador vigoroso. Entendia também do ofício de tanoeiro. Sua mulher, uma criaturinha baixinha e cheia de viveza, com um corpo de passarinho, como se diz vulgarmente, tinha o olhar penetrante da águia, e um pescoço comprido, cheio de penugem.

Tudo ali era novo para Rudy: os trajés, os costumes, a própria língua. Mas seu ouvido infantil não tardará a apanhar as diferenças da linguagem, que se lhe tornará tão familiar como a sua, dentro de pouco tempo.

Tinha um ar de opulência a morada do tio, em comparação com a do avô. As peças eram mais espaçosas. As paredes, ornadas de chifres de veados, de carabinas reluzentes. Acima da porta ficava a imagem da *Madonna*, diante da qual ardia uma lâmpada, cercada de rosas dos Alpes.

O tio não era somente o mais destro caçador de camurças do país: era também o melhor guia da toda a região.

Não tardou que Rudy se tornasse o filho querido da casa. Era tão estimado, pelo menos, como o velho cão de caça, surdo e cego, que já não prestava serviço algum – mas prestara tantos, que era considerado membro da família, e merecia de todos cuidados e desvelos especiais. Rudy acariciava-o, alisava-lhe o pelo; mas o velho cão não estava muito disposto a travar novos conhecimentos.

Bem depressa tinha Rudy criado raízes, na casa e no coração de todos.

– Não estamos aqui tão mal como em Valais – dizia o tio. – Sempre temos camurças; sua raça não desaparece, como a das cabras. Sim, hoje as coisas estão muito melhores do que antes. Debalde dizem que eram tempos gloriosos: nossa época é melhor. Dantes, nossos vales estavam por assim dizer separados do mundo inteiro; mas foram abatidas por um grande golpe as muralhas que nos isolavam, e entrou uma corrente de ar fresco, que veio reanimar tudo entre nós.

E quando estava disposto a conversar, falava o tio do seu tempo de criança, daquele tempo em que tudo no Valais cheirava a quarto fechado; a metade da população era formada de pobres patetas e outros enfermos.

– Mas de repente sobrevieram os soldados franceses – continuava ele. – Eram aqueles os médicos de que carecíamos: mataram os homens e a doença. Na verdade, sabiam combater destemidamente! Eram rapagões decididos, aqueles!

E, olhando para a mulher, que era francesa, dizia rindo:

– Também, as mulheres não lhes ficam atrás!

Depois prosseguia a narração:

– Quando acabaram de combater contra os homens, atacaram os rochedos. Eles é que construíram a estrada do Simplon, através dos montes mais abruptos, de modo que hoje basta dizer a uma criança de três anos: “Vai à Itália. É este o caminho.” E a criança chegará sem nenhuma dificuldade à Itália, desde que não se afaste da estrada.

Depois entoava uma canção francesa, e terminava-a com um viva ao Imperador Napoleão.

Foi assim que Rudy ouviu pela primeira vez falar da França, e de Lião, a grande cidade da margem do Ródano. O tio estivera lá.

– Parece-me que dentro de poucos anos poderás ser um ágil caçador: tens na verdade excelentes disposições para isso.

Ensinou-lhe o manejo de uma carabina; e a visar e a atirar. Levou-o a caçar com ele nas montanhas e fê-lo beber o sangue quente da camurça, que torna a gente inacessível à vertigem. Ensinou-lhe a reconhecer o tempo em que se precipitam os aludes, ao meio-dia ou à noite, segundo a direção dos raios do sol. Adestrou-o em imitar as camurças, em saltar à maneira delas, caindo firme sobre as pernas, sem fazer mais um só movimento. Ensinou-lhe ainda como sair de uma fenda de rochedo, quando há um acidente: é preciso agarrar-se com os cotovelos, movimentar os músculos do jarrete, empregar até a nuca para se segurar às menores asperezas.

E Rudy assimilava tudo aquilo depressa. Aprendeu também os estratagemas usados para enganar as camurças, que são muito astuciosas e estabelecem um sistema de vigilância, mediante postos avançados e sentinelas. Viu o caçador colocar o casaco e o chapéu sobre um bastão, esconder-se e sair justamente no lado que a pobre camurça, concentrando toda a atenção na roupa, se descuidara de vigiar.

Um dia em que Rudy acompanhava o tio, recorreu ele àquele estratagema. O caminho era estreito, ou antes, nem se pode dizer que havia um caminho: era apenas um delgado carreiro que beirava o precipício. A neve estava meio derretida. As pedras iam resvalando sob seus pés e rolavam no abismo. O caçador estirou-se de todo o comprimento, e ia avançando de rastos, o que não impedia que, de vez em quando, uma pedra escorregasse sob o seu peso e caísse, dando mil saltos de rocha em rocha, antes de chegar ao fundo negro do precipício.

Rudy, sobre o último rochedo sólido, ficava a uns cem passos do tio. De repente um abutre poderoso vem direto ao caçador, escorregando como um verme: a ave queria, com um golpe de asa, fazer o homem cair, para depois devorar-lhe o cadáver. O tio não via o abutre: não tinha olhos senão para a camurça, uma fêmea com o filhote, que avistara do outro lado da fenda.

Viu Rudy a ave de rapina e adivinhou-lhe a intenção. Levantou a armar e ia atirar. Naquele momento a camurça sobressaltou-se; o tio fez fogo e o animal caiu ferido; o filhote fugiu aos saltos e lá se foi, pulando pelos rochedos e saltando os precipícios, com tanta segurança, como se já tivesse alguns anos de vida.

Espantado pela detonação, o abutre voou, e o caçador só veio a saber do perigo que acabava de correr, pelo menino.

Foi buscar a camurça e voltaram então para casa. O tio, muito alegre, começou a cantar uma canção do tempo da sua mocidade. De repente ouviram um ruído singular, não muito longe. Ergueram os olhos: lá em cima, no pico escarpado, a massa de neve se erguia, agitava-se, como uma tela estendida que ondula ao vento. A superfície do gelo estava como lajes de mármore que se partem. Depois tudo aquilo se deslocou e uma torrente de espuma

branca precipitou-se, bramindo como um trovão surdo. Era um alude terrível; não vinha sobre os caçadores, mas muito próximo deles.

– Segura-te bem! Gritou o tio o mais alto que pôde.

Rudy agarrou-se ao tronco de uma árvore; o caçador subiu à ramaria e segurou-se nos galhos.

O alude passou a muitos metros; mas a ventania, o furacão que ele desencadeou lançou longe as árvores das cercanias, dispersando-as como gravetos. Rudy achou-se estendido no chão. A árvore a que se agarrara parecia ter sido serrada na base. A copa fora arremessada longe; e lá, entre os galhos, jazia o tio, com a cabeça despedaçada. Tinha a mão ainda quente, mas estava irreconhecível. Rudy ali ficou, imóvel, pálido e trêmulo, diante do doloroso espetáculo: sentiu medo pela primeira vez na vida.

Era já tarde da noite quando chegou a casa, levando a triste notícia. A tia não disse uma palavra, não derramou uma lágrima. Foi somente quando trouxeram o corpo que a dor explodiu.

O pobre idiota encolheu-se a um canto. No dia seguinte ninguém o viu. À noite foi procurar Rudy e disse-lhe:

– Escreve uma carta para mim. Saperli não sabe escrever, mas ele irá direitinho pôr a carta no correio.

– Uma carta para ti? Mas a quem queres escrever?

– A Nosso Senhor Jesus Cristo.

– O quê? Que é que estás dizendo? – perguntou o menino.

E o pobre maluco, deitando a Rudy um olhar tocante, juntou as mãos e murmurou, com acento piedoso e grave:

– Jesus Cristo, Saperli quer escrever para vos pedir que seja Sarpeli quem esteja agora ali estendido, morto, e não o senhor da casa.

Rudy segurou-lhe a mão e explicou, não sem dificuldades, que a carta não chegaria ao céu e não poderia restituir a vida ao defunto.

Depois do funeral, disse-lhe a tia:

– Agora és tu o arrimo da casa.

E de fato assim foi.

IV - Babete

Qual é o melhor atirador do cantão de Valeis?

Sabiam-no bem as camurças e diziam umas às outras:

– Cuidado, quando avistares Rudy! Foge dele!

– Qual é o caçador mais belo da região?

– É Rudy, diziam as moças.

Mas essas não acrescentavam: “Foge dele!”

Tão pouco o diriam as mães mais respeitáveis; porque ele era muito delicado com todas elas. Porque as cumprimentava com muita gentileza; e porque era alegre, ativo e prestadio. Faces tostados do sol, dentes de alvura deslumbrante, olhos negros e luzidios – era um soberbo mocetão de 20 anos.

Não sentia a mordedura da água gelada quando nadava nas torrentes ou nos lagos gelados dos Alpes, virando-se e revirando-se como um peixe. Ninguém fazia a escalada de um monte com mais agilidade. Era capaz de subir como os caracóis, pelos rochedos talhados a pique: seus músculos tinham a solidez e a maleabilidade do aço. E como saltava! Em verdade, fazia honra a seus mestres – o gato e a camurça.

Passava Rudy por ser o melhor guia de toda a região. Poderia assim, ganhar uma fortuna. Para o ofício de tanoeiro, que lhe ensinara o tio, não tinha gosto algum. Só sentia prazer na caça à camurça, o que também dava resultado. Era, pois, um bom partido.

As moças com quem dançava no baile, sonhavam com ele à noite. E durante o dia não era só uma que tinha nele o pensamento.

Annette, a filha do professor, confiou à sua amiga íntima:

- Ele me fez uma declaração, quando dançávamos.

Contudo, não devia ter confiado isso a ninguém, nem mesmo àquela amiga íntima. Segredos dessa natureza não se guardam facilmente; são como grãos de areia em saco furado: escapam por todos os lados. E dentro de pouco tempo, embora fosse Rudy um rapaz tão sério, tão reto, o que se dizia dele é que fazia declarações a todas as moças com quem dançava – de tal modo se multiplicara uma amabilidade que dissera a Annette, que por sinal não era a preferida do seu coração.

No vale, perto de Bex, no meio de um grande bosque de nogueiras e à beira da água rápida, morava um abastado moleiro. Era sua morada uma grande e bela construção de três andares, com torrinhãs cobertas de zinco, que luziam ao sol e ao luar; a maior era coroada com um catavento: uma maçã atravessada por uma flecha, em memória de Guilherme Tell.

Apresentava o moinho excelente aspecto, e não lhe faltava mesmo certo ar de opulência. Os artistas gostavam de desenhá-lo. Mas a filha do moleiro, ah! Essa – ninguém poderia exprimir em um desenho tanta graça e beleza. Era essa a opinião de Rudy. E contudo, ele tinha a imagem da moça burilada e gravada no coração. Um olhar da gentil Babette tinha-lhe abrasado a alma subitamente, como uma tocha atea um incêndio. Mas a filha do moleiro não sabia de nada! Não tinham jamais trocado uma única palavra, aqueles dois.

O pai era rico e a moça parecia estar situada pela fortuna em uma posição muito alta para que os moços se aproximassem dela. Rudy, porém, dizia consigo:

– Ora, afinal pessoa alguma está tão erguida nos ares que a gente não possa atingi-la; é só saber subir. E, quanto a isso, por mais escarpada que seja a elevação, basta a pessoa se convencer de que não vai cair, que não cairá mesmo.

É que ele se recordava das lições do gato do avô.

Um dia teve necessidade de ir até Bex, onde tinha um negócio a tratar. Era uma viagem: não estava ainda terminada a estrada de ferro. Seguiu pelo vale extenso onde serpeia o Ródano, torrente perigosa naquela região, e sempre pronta a sair do leito para devastar os campos e a morada dos homens. Para além do Sião faz o vale um cotovelo e vai-se estreitando cada vez mais dali em diante: perto de St. Moritz já não há espaço no vale senão para o rio e a estrada. Um pouco mais longe ergue-se uma velha torre; é como uma sentinela, a guardar a fronteira de Valais, que acaba ali. Atravessada uma ponte, estamos no cantão de Vaud. A primeira cidade que aparece é Bex. Alarga-se de novo o vale, agora fértil e soberbo: é como um extenso pomar de nogueiras e castanheiros; semeados aqui e ali, grupos de ciprestes e de romãzeiras. O clima é quente e delicioso. A gente chega a julgar que está na Itália.

Chegou o moço a Bex e concluiu seus negócios. Depois andou passeando pelos arredores do moinho; bem desejaria interrogar um dos rapazes que ali trabalhavam; porém não avistou nenhum. Não viu sinal algum de Babette, que parecia oculta de propósito.

Anoiteceu; o ar recendia com o perfume da hortelã e das tílias em flor.

Sobre as montanhas verdejantes estendia-se o luar como um véu de gaze vaporosa; parecia impregnado do aroma da primavera. Reinava o silêncio por toda a parte. Era como se a natureza, despertando, retivesse a respiração para melhor posar diante de um pintor divino, que lhe fosse gravar a imagem no fundo azul do céu. Aqui e ali, pelos campos, erguiam-se os grandes postes do telégrafo, cujos fios atravessavam o vale tranquilo. Encostado a uma desse postes via-se um vulto imóvel. Era Rudy: tão silencioso como toda a natureza.

Assim como o anúncio dos grandes acontecimentos, a notícia da queda dos impérios, atravessaram o fio telegráfico sem nele produzir nenhum movimento, nenhum som, assim também enérgicos pensamentos passavam pelo cérebro de Rudy, sem que coisa alguma no seu exterior o deixasse suspeitar. E contudo, ele sonhava com a única coisa que poderia fazer a felicidade da sua vida inteira, e que ia tornar-se a preocupação de todos os seus instantes.

Tinha os olhos fixos sempre no mesmo ponto – uma luz que cintilava através da folhagem. Essa luz era a do quarto de Babette, na casa do moleiro. Quem lhe visse a imobilidade e a atenção, julgaria que espreitava uma camurça; naquele momento, porém, era ele antes a caça que o caçador: assemelhava-se a uma camurça que fica durante

muitos minutos sobre a ponta de um rochedo, sem se mover, como se fosse nela esculpida, e de repente, ao ruído de uma pedra que rola, salta e se some. E foi precisamente o que fez Rudy. Acabava de lhe brotar no cérebro uma ideia. Sacudiu-se bruscamente, dizendo lá consigo:

– Nunca devemos recuar. Nunca devemos desesperar. Vai! Entra corajosamente no moinho. “Boa noite, moleiro! Boa noite, Srta. Babette!” Isso não é coisa muito difícil de dizer, não. A gente não cai, quando tem certeza de que não vai cair. É preciso, pois, que Babette me veja, se pretendo ser seu marido!

E, cheio de ânimo, lá se foi. Sabia bem o que queria: queria Babette.

Foi costeando o rio, cujas águas amarelas rolavam com fragor; seguiu pelo caminho ladeado de salsos, que mergulhavam os ramos na água, e chegou à casa do moleiro.

Mas... era como na velha canção: “Todo mundo tinha saído: só estava em casa o gato.”

O gato estava, com efeito, na escada, diante da porta; arqueou o dorso e disse:

– Miau!

Mas Rudy já não compreendia a linguagem dos animais. Bateu; ninguém ouviu, ninguém veio abrir a porta. O gato recomeçou seus miados: Miau! Miau!... Antigamente Rudy teria entendido imediatamente o que o animal queria dizer:

– Não há ninguém em casa.

Mas agora lhe foi preciso ir até o moinho para saber o que havia: soube então que o moleiro viajara para Interlaken, que ficava longe, e que levava Babette. Tinham ido ver as festas dos atiradores, que começariam no dia seguinte, e deviam durar oito dias. Lá estavam reunidos todos os atiradores dos cantões alemães.

Coitado! Não tivera sorte: escolhera mal a hora de ir a Bex. Só lhe restava dar volta.

E foi o que fez, com muita sabedoria. Andou toda a noite, e chegou enfim a casa. Mas, não se compreende, talvez: não estava nada contrariado. No dia seguinte, pela manhã, levantou-se de bom humor.

– Assim – dizia consigo – Babette está em Interlaken, que fica muito longe daqui: são muitos dias de jornada. Sim, se a gente segue a estrada real; mas cortando montanha, a viagem é bem curta, até. É justamente o caminho que assenta a um caçador de camurças. E eu já percorri uma vez, quando era pequenino, e vim de casa de meu avô para aqui. É isso! Há festa de tiro em Interlaken... Pois bem: eu serei o vencedor – e sê-lo-ei também no coração de Babette, quando tivermos travado conhecimento.

Pegou um saco de viagem, meteu nele a roupa dos domingos, a carabina e a bolsa de caça, e subiu a montanha pelo caminho mais curto – que nem por isso deixava de ser bem comprido.

A festa devia começar naquele dia, e duraria uma semana inteira. O moleiro ficaria lá todo esse tempo, segundo lhe disseram, hospedado em casa de uns parentes. Não chegaria, pois, atrasado.

Passou pelo Gemmi para ir a Grindelwald. Ia alegre e disposto; o ar vivo e fresco dos Alpes mantinha-o cheio de forças. Via, olhando para trás, que o vale ia descendo cada vez mais, ao passo que o horizonte se distendia. Lá surgia um pico nevado; mais além outro se mostrava: tinha enfim diante dos olhos toda a cadeia dos vértices dos Alpes, revestidos de brancura deslumbrante. Conhecia todos os picos. Dirigiu-se para o Schreckhorn, que ergue para o céu o dedo gigantesco, polvilhado de neve.

Passou pelos pontos culminantes da estrada e aproximou-se das pastagens do vale onde passara a infância. Era mais transparente o ar; seus pensamentos eram também mais leves. Montanhas e vales resplandeciam de verdura e de flores. Rudy sentia o coração cheio de todos os arrebatamentos da mocidade; as vozes interiores bradavam-lhe:

– Não se envelhece jamais! Goza alegremente a vida. Sê livre como a ave nos ares. Voa para onde te chama o coração!

Tornou a ver suas queridas andorinhas, que cantavam sempre:

– *Vi og i og i og vi!*

E tudo era animação e alegria.

Lá ao longe, estendia-se o campo – um imenso tapete de veludo verde. Aqui e ali, viam-se semeados chalezinhos escuros. Ouvia-se já o fragor das águas do Luetschine. E Rudy tornou a ver as geleiras, seus blocos de cristal cor de esmeralda, e suas fendas escancaradas. Os sinos da capela começaram a repicar, como se quisessem festejar a volta de Rudy, que sentia o coração bater: é que despertava a todas as doces recordações da infância. Por um instante desapareceu-lhe do espírito a lembrança de Babette. Pisava agora o mesmo caminho onde, ainda criança, andara oferecendo à venda os chalezinhos recortados pelo avô. Pobre avô! Lá em cima, por entre os pinheiros, aparecia a sua casinha – mas eram estranhos os que agora moravam nela.

Apareceu um bando de crianças, que ofereciam à venda seus pequenos objetos. Um dos meninos apresentou-lhe uma rosa dos Alpes, que ele comprou logo, vendo naquilo um bom augúrio: já seu pensamento se voltava de novo para Babette.

Tornou a descer rapidamente, atravessou a ponte na confluência dos dois Luetschine. Deixara para trás a região dos pinheiros. Agora via por toda a parte árvores frutíferas; o caminho era ladeado de nogueiras de fresca sombra. Avistou enfim bandeiras que drapejavam ao vento: a cruz branca sobre fundo vermelho, as cores dos suíços, como dos dinamarqueses. Era Interlaken que via na sua frente.

Pareceu-lhe a cidade mais soberba do mundo. Adornara-se para a festa. Não era um amontoado de casas negras, pesadas, maciças e solenes. Compunha-se de chalés alegres, dispostos com cuidado. Os mais belos formavam uma rua; eram recém-construídos – não existia ainda da última vez que Rudy lá estivera.

Cada uma daquelas lindas casas era circundada por uma varanda de madeira esculpida, talhada e recortada com graça. Os mesmos enfeites ornavam as janelas e o beiral do teto, que avançava sobre o jardimzinho que separava o chalé da rua. Para trás, estendiam-se vastos prados, onde pastavam rebanhos de vacas, cujas campainhas retiniam ao longe. Fechavam o vale, de todos os lados, altas montanhas, mas havia uma aberta, por onde se avistava no horizonte a Jungfrau, a Rainha dos Alpes, em todo o seu esplendor.

Mas que multidão de damas e cavalheiros de todos os países! E que belos trajés! E que conjunto de suíços e suíças – que magnífica aparência apresentava!

As casas estavam decoradas de alto a baixo, com emblemas e sentenças alegres. Que animação reinava por toda a parte! Música de todos os lados – música dos cantos, dos realejos, das bandas ambulantes. E havia ainda as exclamações de alegria, os brados das pessoas que chamavam umas pelas outras na multidão. No meio de todo esse ruído, ouvia-se o tiro regular dos carabineiros. E era aquela, para os ouvidos de Rudy, a mais agradável de todas as músicas. De tão encantado, esqueceu-se até de Babette – e era por causa dela somente que tinha ido ali!

Os atiradores acotovelavam-se perto dos alvos; traziam no chapéu uma coroa de folhas de cedro, no meio da qual brilhava o número de ordem de cada um. Rudy entrou logo no grupo. Era o mais hábil, o mais feliz: não falhava uma só vez o ponto negro. E todos perguntavam em roda dele:

– Mas quem é esse caçador estrangeiro, e tão jovem? Fala francês... sem dúvida é de Valais.

– Ele fala igualmente bem o nosso alemão – declaravam outros. – Dizem que quando era criança morou aqui perto, em Grindelwald.

Quanta vida havia naquele rapaz! Tinha os olhos brilhantes, seguro o golpe de vista, firme o braço. É que a felicidade dá coragem, e Rudy já possuía dela bem larga provisão. Logo se viu cercado de um grupo de admiradores. Elogiavam-no, cantando-lhe os louvores em altas vozes. Em verdade, Babette quase que desaparecera interiormente do seu espírito.

De repente sentiu uma mão pesada que se apoiava no seu ombro, e uma voz rude de homem disse-lhe em francês:

– É do Cantão de Valais, não é verdade?

Voltando-se, viu ele um homem gordo e risonho: era o moleiro de Bex. Escondia, com toda a sua gordura, a gentil Babette, que chegou afinal a sair daquela sombra e adiantou-se para o moço, em quem fixou os belos olhos, negros e vivos. Estava o moleiro encantado porque um caçador do seu cantão fora o melhor atirador, e obtivera os mais

belos prêmios. E sentia-se triunfante por isso, como se uma parte daquela honra se refletisse nele.

Decididamente era Rudy um filho mimoso da fortuna. Aqueles por causa de quem fora a Interlaken – e que até quase chegara a esquecer – vinham por si mesmos ao seu encontro. Entabularam logo uma palestra muito cordial. Como a si próprio prometera, era Rudy o vencedor da festa. E vieram os apertos de mão; e também a linda Babette estendeu, de boa vontade, a mão delicada ao moço caçador; ao aperta-la entre as suas, olhou ele de tal modo para a moça, que ela ficou toda corada e cheia de confusão.

Contou o moleiro a grande viagem que tinham feito; falou das cidades que haviam visitado. Tinham andado de diligência, de trem, de vapor.

– Cá por mim – disse Rudy – tomei o caminho mais curto. Passei por cima dos montes. Não há nenhum tão alto que não se possa subir, quando se quer de verdade.

– Sim – disse o moleiro. – Mas a gente pode também quebrar o pescoço; e, na verdade, creio que isso te acontecerá qualquer dia, pois pareces muito temerário.

– Ora... a gente não cai, quando não pensa em cair – respondeu Rudy.

Os parentes do moleiro, em cuja casa se hospedava, eram também do mesmo cantão dele; convidaram Rudy a entrar, e tomar lugar à sua mesa – convite que o moço aceitou com grande prazer. A fortuna favorecia-o, como faz sempre com aqueles que confiam em si próprios, e dizem:

– Deus nos dá muitas nozes, mas não as abre para nós.

E lá estava sentado, como se fosse da família; beberam a sua saúde, para celebrar-lhe as proezas, e Babette também fez tinir o seu copo contra o dele. Rudy sentia-se completamente feliz. À tardinha foram todos passear na avenida, sob as grandes nogueiras. À vista da multidão e do aperto, Rudy pôde oferecer o braço a Babette; e ela o aceitou. Tão grande era a sua alegria, que ele não podia impedi-la de se manifestar, e, para se escusar, explicou que seu bom humor provinha de haver encontrado muitos de seus melhores camaradas. E parecia tão ingenuamente, tão completamente contente, que Babette entendeu que devia apertar-lhe a mão, dando-lhe parabéns.

Iam andando, como um par de antigos conhecidos. Era alegre e muito amável, aquela menina encantadora. Rudy sentia-se encantado ao ouvir-lhe as observações sobre o exagero e o ridículo dos trajes das grandes damas estrangeiras; e ela imitava o seu andar maneiroso. Mas por fim disse:

– Não devemos, contudo, rir delas: há muitas que são excelentes pessoas, amáveis e muito generosas.

E contou que sua madrinha era uma grande dama inglesa, muito importante, que estava em Bex por ocasião do seu nascimento, dezoito anos antes. Dela recebera aquele belo broche de ouro que no momento trazia. Escrevera-lhe a madrinha duas vezes, e naquele ano devia vê-la em Interlaken, onde viria com sua filhas – duas filhas solteironas, dizia Babette. Elas não tinham senão trinta anos, as filhas da madrinha, mas Babette tinha dezoito...

E a linda boquinha não parava um instante, e tudo o que ela tagarelava era, para Rudy, da mais alta importância.

Chegou, afinal, o momento em que lhe tocava a vez de exprimir o que tinha a dizer: quantas vezes estivera em Bex! Como conhecia o moinho! Quantas vezes a vira, sem que ela, naturalmente, reparasse nele... Como fora por último ainda à casa do moleiro, com a cabeça cheia de pensamento que devia calar... Verificara que o moleiro e sua filha estavam de viagem; tinham ido para bem longe sim, contudo não tão longe que ele não pudesse alcançá-los, passando por cima dos Alpes.

E contou-lhe tudo isso, e mais outras coisas. Descreveu a alegria que sentira ao ver-se sentado ao seu lado, pois que fora unicamente por ela que viera a Interlaken – por ela somente, visto que não lhe interessava nada aquela festa.

Babette ficara silenciosa. Aquelas confidências iam além do que podia imaginar.

Enquanto assim conversavam, o sol desapareceu por detrás das altas montanhas. A Jungfrau resplandecia no meio de um céu de púrpura, e ao redor dela escalonavam-se os cimos verdejantes. A multidão se detivera, para admirar aquele espetáculo magnífico.

– Em parte alguma se vê maravilha assim! – disse Babette, contemplando o quadro admirável.

– Em parte alguma! Respondeu Rudy, com os olhos fitos na moça.

Depois, acrescentou:

– Amanhã tenho de partir daqui...

– Vai visitar-nos em Bex – murmurou Babette. – Meu pai te receberá com prazer.

V. A Volta

Quantas coisas tinha Rudy de carregar, quando retomou, no dia seguinte, o caminho da montanha! Recebera de prêmio três taças de prata, uma baixela completa de prata, e duas carabinas excelentes.

Contudo aquelas peças de valor nada eram a seus olhos, comparadas com as últimas palavras de Babette. Pensava nelas incessantemente. Dir-se-ia que lhe davam asas para escalar as alturas escarpadas.

Era áspero o tempo agora; reinava um frio cheio de umidade, e o céu estava cinzento. Corriam nuvens baixas, que estendiam uma espécie de mortalha sobre o cume dos montes, ocultando-lhe os picos nevados. Nenhum rumor alegre, nem canto de passarinhos, nem repique de sinos. Ouviam-se as pancadas regulares do machado dos lenhadores, e o fragor dos pinheiros rolando montanha abaixo; e depois o estrondo surdo e monótono do Luetschine, e os assobios lamentosos do vento.

Subitamente apareceu ao lado do caçador uma moça, que ele não vira de onde vinha; subia também a montanha. Tinha nos olhos um poder singular: dir-se-ia que a gente se via obrigada a fitá-los. Eram claros como o cristal, profundos, ou antes, pareciam sem fundo. Rudy, que tinha a cabeça cheia da lembrança de Babette, e não pensava senão no amor, perguntou-lhe:

– Tens algum namorado?

– Não, não tenho – disse ela rindo, com ar de quem queria esconder a verdade.

Depois acrescentou:

– Não devemos ir por este lado; vamos pelo caminho da esquerda, que é mais curto.

– Pois sim! Para irmos parar no fundo da fenda? Não conheces bem o caminho, e queres guiar os outros?

– Eu conheço perfeitamente a estrada que devemos tomar – replicou ela. Mas sou senhora dos meus pensamentos, enquanto os teus ainda estão presos ao que se passa lá no vale. Mas aqui é bom que a gente se lembre da Dama das Geleiras. Os homens acham que ela lhes é funesta.

– Pois eu não tenho medo dela – respondeu Rudy. – Já uma vez tive de me largar, quando era pequenino. E agora, que sou homem, hei de saber escapar-lhe.

Aumentara a obscuridade, começou a chover, e vieram depois rajadas de neve que de vez em quando cegam o caçador.

– Dá-me a tua mão disse a moça. – Eu te ajudarei a subir.

– Tu! Tu, me ajudares? – disse ele. – Graças a Deus ainda não preciso do auxílio de uma mulher para escalar os rochedos!

E, afastando-se da companheira do caminho, apurou o passo. Assaltou-o então uma tempestade de neve, e o vento entrou a soprar com fúria. E ele começou a ouvir lá atrás as risadas da moça, que cantava árias estranhas. E Rudy pensou que era algum encantamento da Dama das Geleiras; achava-se então bem perto do lugar onde sua pobre mão caíra com ele.

Afinal foi diminuindo a neve. Rudy olhou para trás e não viu vestígio algum de ninguém; contudo continuava a ouvir risos e cantos que não pareciam de voz humana. Quando alcançou o vértice, e chegou ao caminho que desce para o Vale do Ródano, avistou do lado do Monte Branco duas belas estrelas que brilhavam no azul do céu. Pensou então nos lindos olhos de Babette, e na sua felicidade, e essas ideias consoladoras repeliram para longe a fadiga e o frio que acabava de experimentar.

VI. A Visita ao Moinho

– Que coisas soberbas trazes! – exclamou a velha tia. – São objetos que só se vêem nas casas dos ricos!

E seus olhos brilhavam, contemplando as peças de prata.

– A fortuna protege-te, Rudy – acrescentou ela. – Vem cá; quero dar-te um beijo, meu querido filho!

Rudy deixou-se beijar, sem mostrar grande alegria nisso.

– Como estás bonito, meu rapaz! – disse ainda a velha.

– Ora! Não me metas essas idéias na cabeça! – disse ele rindo.

Mas desta vez sim, via-se que estava contente.

– É o que te digo – tornou a tia – a fortuna te sorri!

– Sim, nisso creio que tens razão – disse ele pensando em Babette.

Estava impaciente por descer ao vale.

– Já devem estar de volta – disse consigo dali a pouco. – Terão voltado, provavelmente, há dois dias, segundo o cálculo que fizera. Não posso esperar mais: tenho que ir a Bex.

E foi: e encontrou já de regresso, o moleiro e a filha, que o receberam muito acolhedoramente. Traziam-lhe recados dos parentes de Interlaken.

Babette, contra o seu costume, quase não falou: mas os olhos falavam e isso bastava a Rudy. De ordinário era o moleiro quem tomava a palavra. Estava habituado a que todos achassem graça nas suas pilhérias. Não era rico o moleiro? Mas desta vez preferiu escutar as histórias de caçador de Rudy. Contou este os trabalhos, e perigos que esperam os caçadores de camurças nos picos dos Alpes, quando eles têm de deslizar sobre o parapeito de neve que endureceu contra a rocha, ou atravessar um precipício sobre um tronco de pinheiro vacilante, que a tempestade lançou entre dois rochedos.

Animava-se o moço, a essa narração. Tinha na fisionomia uma expressão de intrepidez; os olhos se iluminavam, quando falava da vida do caçador, das manhas das camurças, dos seus saltos perigosos, ou dos aludes terríveis, do furacão, do *foehn*, que arrasta tudo na passagem. Bem viu ele que com aquelas descrições ia cada vez ganhando mais terreno no espírito do moleiro, pois que o seu maior prazer era ouvir falar das águias e dos abutres.

– Não muito longe daqui, em Valais – continuou Rudy – há um ninho de águia construído com habilidade, debaixo de um rochedo saliente. Agora há lá um filhote, mas é impossível que alguém se apodere dele. Um inglês ofereceu-me, há dias, um punhado de ouro, para que eu lhe levasse a aguieta viva; mas tudo tem limites: seria loucura tentá-lo.

E, enquanto o caçador falava, corria o vinho. Era meia-noite quando se despediu, mas pareceu-lhe, ainda assim, que saíra muito cedo. E, enquanto pôde avistar a luz da casa através da folhagem, não deixou de olhar para trás.

Pouco tempo depois o gato da sala saiu para o telhado, pela claraboia, e encontrou o gato da cozinha, que costeava a goteira. E disse-lhe:

– Sabes a novidade? Tratou-se o casamento em segredo. O pai de nada sabe. Rudy e Babette estavam de patas dadas debaixo da mesa. Ele me pisou três vezes nas patas dianteiras. Mas eu não mieei: isso chamaria a atenção.

– Pois se fosse comigo, eu não me constrangeria tanto – disse o outro.

– O que é permitido na cozinha – replicou o primeiro – não fica conveniente na sala. É preciso que cada um conheça o seu lugar. Mas eu bem queria saber o que dirá o moleiro, quando souber da história!

Era isso mesmo o que Rudy também desejava saber. Mas ficar muito tempo esperando, isso não! Nem por sombras! Também, poucos dias depois, rolava o pesado ônibus de Sion para Bex e lá ia sentado o belo Rudy, cheio de coragem, como sempre, e regozijando-se de antemão com o consentimento que o moleiro lhe ia conceder naquela mesma noite.

Mas quando anoiteceu, e o ônibus retomou o caminho de Sion, Rudy lá estava de novo, e o gato da sala corria desabaladamente em busca do companheiro, para lhe contar a novidade.

– Escuta! – gritou ele. – O moleiro sabe de tudo! A história teve um fim divertidíssimo! Rudy veio há pouco. E ele e Babette estiveram muito tempo cochichando no corredor, diante da porta do gabinete do pai. De vez em quando eu me esfregava nas pernas de um e de outro, mas eles pensavam em coisas muito diferentes e não se importavam comigo, e Rudy disse:

“– Vou falar já com teu pai. É assim que deve proceder um homem honesto.”

“– Queres que eu vá contigo? – perguntou Babette. – Minha presença te dará coragem.”

“– Não me falta coragem – replicou Rudy – mas vem comigo: diante de ti, teu pai será amável, dê ou não dê o seu consentimento.”

– Depois – continuou o gato da sala – Rudy me pisou com força na cauda. Cá entre nós, acho-o muito desajeitado, aquele camponês! Ponho-me a miar, mas nem ele nem Babette tinham ouvidos para me ouvir. Abrem a porta e entram, e eu na frente! Salto para uma poltrona, para não me expor a mais algum mau tratamento – pois não sabia como iria Rudy se sair daquela. Ah! Mas então foi que o moleiro se enfureceu! E como batia o pé, e gritava:

“– Rua daqui! Vai-te para as tuas montanhas! Vai para as tuas camurças!”

– E nisso ele tem razão – continuou o narrador. – Que Rudy dê caça às cabras monteses, ainda bem. Mas à nossa Babette... não! Menos essa!

– Mas enfim, que disseram eles? – indagou o gato da cozinha.

– O que disseram? Ora, o que se costuma dizer quando se pede a mão de uma moça: “Eu a amo e ela também me ama; quando há leite para um, há para dois,” etc., etc. Mas o nosso amo replicou:

“– Minha filha está colocada muito acima de ti. Como ousas pensar em atingir o bloco de ouro em que ela está posta?”

“– Não há nada tão alto que não possamos alcançar, quando o queremos deveras.

“– Mas ele é mesmo teimoso, esse rapaz! No entanto, não pudeste chegar até a aguieta; e Babette está ainda mais alto que ela!

“– Pois eu hei de obter ambas!” – afirmou o camponês.

“– Bem: eu te darei Babette, se tu me trouxeres a aguieta viva” – respondeu nosso amo.

– E ria, ria tanto, que lhe vieram lágrimas aos olhos. E continuou:

“– Enquanto espero, Rudy, muito obrigado pela tua visita; mas se voltares amanhã, não encontrarás ninguém em casa. Boa viagem, Rudy!”

E o gato de dentro continuou:

– Babette também disse adeus ao seu Rudy – coitatinha! – com um ar tão triste, como um gatinho que chora pela mãe. Mas Rudy disse-lhe:

“– Palavra é palavra, e um homem não se desdiz jamais. Não chores, Babette; eu hei de trazer a aguieta!”

“–Espero que quebres o pescoço – disse o moleiro – e que assim nos vejamos livres de ti!”

E o gato da sala, dizendo isso, comentava ao seu modo:

– É o que eu chamo expulsar uma pessoa a pontapés! E Rudy se foi. Babette não se mexe da cadeira, e chora sem cessar. O moleiro cantarola uma péssima canção alemã, que aprendeu agora na viagem. Eu... eu vejo tudo sem me importar, afinal, com o que se passa: de que serviria?

– Serviria, ao menos, para teres em que pensar, enquanto estás preguiçando, estendido na poltrona – disse o outro.

VII. O Ninho da Águia

Ouvia-se ressoar na montanha uma voz que cantava uma ária alegre; devia ser pessoa de bom humor, e cheia de coragem: era Rudy.

Foi procurar seu amigo Vesinand, a quem disse:

– Preciso que me ajudes – tu e Ragli – a tirar a aguieta empoleirada lá em cima, debaixo da ponta do rochedo.

– Não quererás ir primeiro arrancar os olhos à Lua? – perguntou o camarada. – Palavra! Que boas brincadeiras tens, de vez em quando!

– Alegre, sim, sou mesmo, principalmente desde que ando pensando em casar. Mas isto é sério: preciso do filhote da águia, e já te explico por quê.

E contou aos amigos tudo o que se passara.

– És um camarada temerário demais – disseram eles. – O que pretendes é simplesmente impossível: vai quebrar o pescoço.

E a resposta de Rudy foi esta:

– A gente só cai, quando tem medo de cair.

Ao meio-dia puseram-se a caminho; levavam varas compridas, escadas e cordas. Atravessaram os matos, andaram pelo meio das macegas, saltaram pelos rochedos. Subiram, subiram, subiram, até anoitecer. Ouvia-se o estrondo da torrente que se despenhava no vale e o ruído das cascatas da montanha. Aproximaram-se do penhasco onde se achava o ninho: era um rochedo a pique.

A noite estava escura; o céu nublado. Os homens achavam-se metidos em uma anfractuosidade, entre duas paredes de rocha. Dali mal se divisava uma réstia de luz, vinda de cima.

Finalmente, após mil dificuldades, eles chegaram à beira de um precipício, em cujo fundo mugia uma torrente. Os três companheiros iam silenciosos. Esperavam que raiasse o dia: nessa hora, a mãe da aguieta deixava o ninho para ir caçar. Era preciso matá-la antes de pensar em se apoderar do filhote. Rudy, com um joelho em terra, todo encolhido, estava ali imóvel, como se fizesse parte do penhasco onde se apoiava. Apontava a carabina para a cavidade do rochedo em que se achava o ninho, sem tirar os olhos daquele ponto.

Longo tempo esperaram os caçadores. Enfim ouviram, vindo do alto, um grito agudo, uma espécie de silvo estridente. A escassa luz que vinha de cima foi obscurecida por alguma coisa que parecia nadar no ar. Era a águia negra que saía.

Retiniu um tiro. As enormes asas da rainha das aves bateram no ar um instante, depois ficaram distendidas, imóveis: o animal, ferido de morte, descia lentamente, como se fosse sustentado por um pára-quadras, para o precipício. Afinal ouviram o estalido dos arbustos que iam quebrando na queda.

Puseram-se então ao trabalho, e com empenho, os três moços. Ligaram as três escadas mais compridas, julgando que chegariam ao alto. Fixaram-nas assim amarradas à beira do rebordo, a poucos passos do precipício, no último ponto em que o pé ainda podia apoiar-se com segurança. Mas nem assim elas alcançavam o vértice. Do ponto que atingiam até o ninho o rochedo era liso como uma parede. Que fazer? Depois de muitas reflexões e alguma discussão, resolveram os caçadores transportar para cima mais duas escadas e de lá deixá-las descer pelos ares, para reuni-las então às outras três. Levaram-nas pois para o cimo, com mil dificuldades, e ligaram uma à outra com cordas muito fortes. Enfim, lá se balouçam as escadas acima do precipício, e descem abaixo do rochedo que abrigava o ninho. Rudy desceu por elas lentamente, e em um instante estava no extremo inferior.

A manhã era glacial; do abismo sombrio subiram baforadas de nevoeiro espesso. Rudy parecia uma mosca, balouçando-se em uma haste de palha, agitada pelo vento, ou antes um passarinho que constrói o ninho na beirada de uma alta chaminé. Mas – mosca e passarinho podem voar, e Rudy só o que podia fazer era quebrar o pescoço. O vento, que começava a se levantar, fazia oscilar as escadas. Do fundo do precipício, como se fosse de propósito para o aturdir, vinha o sinistro fragor das águas que esguichavam dos palácios subterrâneos da Dama das Geleiras.

Sem se perturbar, Rudy imprimiu às duas escadas um movimento de vaivém. Imitava a aranha que, suspensa na ponta de um longo fio, se balança no ar antes de saltar sobre o

inimigo. Na terceira oscilação apanhou a extremidade das três escadas plantadas embaixo, e, com mão robusta e firme, ligou-as às outras duas. Ei-las pois ligadas, as cinco escadas, erguidas direitas contra o rochedo; mas o pior é que elas não pareciam mais sólidas que o junco que se curva ao sabor do vento.

Restava agora a parte mais perigosa da empresa: era preciso subir por aqueles degraus, sentir-se vacilar acima de um abismo de centenas de metros de profundidade. Mas Rudy guardava na memória as lições do gato, o seu primeiro mestre. A Vertigem, que esvoaçava no ar, por detrás dele, por mais que se empenhasse, estendendo os braços como um polvo, para o apanhar, nada conseguiu. Rudy nem sequer se apercebeu de sua presença.

Já ele chega ao topo da escada, bem perto do ninho. Pode vê-lo, tocá-lo com a mão – nada mais.

Sem a menor hesitação, tateia os galhos de arbustos grossos que formam o ninho da águia. Encontra um, resistente e sólido; segura-o e lança-se de um salto. Ei-lo agora com a metade do corpo metida na cava do rochedo.

Entra pelo nariz e pela garganta um odor infecto de animal morto. Lá estão, um monte, restos apodrecidos de cordeiros, de camurças, de aves de toda a espécie. E a Vertigem sopra-lhe no rosto aquele mau cheiro, para o perturbar. E lá, do fundo do abismo, a própria Dama das Geleiras em pessoa dardeja-lhe olhares ardentes. Parecia a antiga cabeça da Medusa, que lhe dizia com feroz alegria:

– Apanhei-te!

Rudy não a via. Avistara, lá no fundo do ninho, a aguieta, já forte e temível, posto que ainda não soubesse voar. Com o olhar fixo na ave, ele se segurou com todas as forças ao ramo, e com a outra mão atirou sobre ela um nó corredio, que trouxera já preparado. A corda enrolou-se nas patas da aguieta; Rudy puxou-a, atirou-a para as costas e deixou-a escorregar, de sorte que a jovem ave de rapina ficasse separada dele por um bom pedaço de corda, que amarrou ao redor do corpo. Segurando-se depois ao galho com ambas as mãos tratou de puxar a escada com os pés, apanhando-lhe o montante com um movimento brusco e seguro. Dissera-lhe o gato:

– Mantenha-te firme, não penses que vais cair, e não cairás!

Lembrou-se da lição, não abandonou a presa e desceu sem temor.

Ecoou então um canto de vitória, entoado por uma voz forte e alegre. Rudy estava de volta sobre o rochedo sólido, com a bela aguieta aprisionada e bem viva.

VIII. As Notícias do Gato da Sala

– Aqui está o que o senhor queria! – disse Rudy, entrando em casa do moleiro e depositando no chão um grande cesto.

Tirou-lhe a tampa e no fundo do cesto brilharam dois olhos amarelos, cercados de negro: pareciam lançar chamas! Era um olhar feroz, cheio de rancor. O animal tinha o bico aberto, pronto a dar bicadas. Através da penugem do pescoço viam-se-lhe as veias intumescidas, cheias de sangue agitado pela raiva.

– O filhote da águia! – gritou o moleiro.

Comovida, Babette soltou um grito. Cravou os olhos em Rudy, depois na aguieta; voltou-os de novo para o moço, e ficou a encará-lo, sem poder mais desviar dele o olhar. Afinal o moleiro disse:

– És um rapaz que não sabe o que é medo!

– E o senhor é conhecido por homem de uma só palavra – replicou Rudy. – Cada um tem as suas características.

– Mas como foi que não quebraste o pescoço, nem os braços e as pernas? – indagou o moleiro – Segurei-me com firmeza. E seguro Babette com a mesma firmeza.

– Pois sim; mas é preciso que antes disso te deixem tomá-la! – retrucou o moleiro.

Mas ria ao falar assim, e isso era de bom agouro. E Babette bem o sabia.

– Vamos tirar a ave do cesto – continuou o moleiro. – Não é agradável de ver a sua fúria. Mas como conseguiste apanhá-la?

Teve Rudy de narrar a aventura; escutando-o, o moleiro ia arregalando cada vez mais os olhos. Por fim disse:

- Com tamanha coragem e tanta sorte, poderias sustentar três mulheres!
- Obrigado pelo cumprimento, obrigado: tomo nota dele.
- Hum! Sei onde queres chegar, mais ainda não obtiveste Babette!

E o moleiro dava pancadinhas familiares no ombro do jovem caçador.

E o gato da sala foi dizer ao da cozinha:

– Adivinha só o que aconteceu agora mesmo! Rudy trouxe o filhote de águia, e trocou-o por Babette. Beijaram-se na presença do pai: é o mesmo que se fossem noivos. O velho não bateu mais com o pé... agora tem pata de veludo: encolheu as unhas. Tirou sua soneca à hora da sesta, deixando que os dois jovens ficassem a trocar galanteios. E eles têm tantas coisas a dizer um ao outro, que certamente não acabarão antes do Natal.

De fato chegou o Natal e Rudy e Babette sempre tinham assunto para conversar horas inteiras.

O vento fazia girar as folhas mortas e os flocos de neve, em turbilhões. A Dama das Geleiras estava em seu soberbo palácio, sentada no trono, e vestida com os seus mais belos trajes. Da beira dos rochedos pendiam, suspensos, blocos de gelo enormes, do tamanho de elefantes. Sobre os pinheiros polvilhados de neve, desenhavam-se guirlandas de cristais fantásticos, que rutilavam, como imensas fieiras de diamantes.

A Dama das Geleiras lançou-se nas asas do vento, e foi estabelecer seu império até nos vales mais abrigados. Todo o Bex se cobriu de neve. Ao passar na casa do moleiro, a Dama avistou Rudy, que segurava a mão de Babette. Deteve-se e prestou ouvido: ouviu dizer que o casamento seria no verão. E ouviu isto não uma, mas cem vezes, porque os noivos não falavam de outra coisa.

Reapareceu o sol: com ele voltou a rosa dos Alpes. Babette mostrava-se alegre, risonha, encantadora como a jovem primavera.

– Senhor! – dizia o gato da sala. – Como podem aqueles dois ficar assim constantemente sentados ao lado um do outro? Os eternos miados daqueles noivos acabarão por me aborrecer de verdade!

IX. A Dama das Geleiras

Com a chegada da primavera, tinha brotado a folhagem densa das belas alamedas de castanheiros e de nogueiras, que se estendiam costeando o Ródano, desde a ponte de St. Moritz até as margens do Lago de Genebra. Ali o rio é uma torrente impetuosa: referve em canhões, como no sítio onde brota a imensa geleira, morada favorita da Dama das Geleiras.

Levada pelos ventos, transporta-se ela para um dos picos mais altos dos Alpes; senta-se lá, ao sol, em um leito de neve, e lança olhares penetrantes para os vales. Avista os homens, atarefados, movimentando-se como formigas, no sopé de um monte.

– As Filhas do Sol – diz ela com ar desdenhoso – vos chamam Inteligência! Pequeninos vermes, é o que sois! Um único aluno é quanto basta para vos esmagar – a vós, vossas casas e vossas aldeias!

Ergue a cabeça altaneira. Os olhos, que despedem a morte, abarcam com um olhar o vasto horizonte. Do vale vinha o estrondo dos rochedos que saltavam, abalados pela explosão da pólvora. Pesadas máquinas rolavam lentamente. Eram os trilhos de ferro que iam sendo assentados. Era o túnel que ia sendo escavado sob os Alpes.

– Lá estão eles, fazendo como as toupeiras – disse a Dama altiva. – Cavam trincheiras subterrâneas. E é com sobressalto de espanto que ouvem o ruído de suas minas; e esse rumor mal se diferencia de um tiro. Eu, quando mudo meus palácios de lugar, é com o fragor do trovão!

Do fundo do vale sobe uma fumaça branca que vai avançando, avançando; é o vapor de uma locomotiva. Dir-se-ia um penacho imenso, ornando a cabeça de uma longa serpente. E o comboio vai deslizando, mais rápido que uma flecha.

– Julgam-se os senhores da Terra – dizia a Dama das Geleiras. – Estão cheios de orgulho, porque são Inteligências. Mas o poder pertence às forças da natureza.

Ri, ao dizer essas palavras. Ri, e o eco de sua risada retine ao longe, e abala o ar. E as pessoas do vale dizem:

– É um alude que rola!

As Filhas do Sol entoam uma canção que celebra o espírito do homem: “Este espírito doma o mar, desloca as montanhas, atulha os precipícios e torna-se senhor das forças da natureza.”

E, enquanto elas cantam, um trem de ferro percorre o espaço, lá ao longe.

Olha-o a Dama das Geleiras com um olhar zombeteiro:

– Olhem só as Inteligências! Estão à mercê da força do vapor que as arrasta. Na frente, vai o condutor, de pé, altivo como um rei. Os outros estão amontoados nos carros. Alguns dormem tranquilamente, tão seguros estão de que o dragão de vapor não os leva à ruína!

E ri de novo. E as pessoas do vale dizem:

– É um alude que rola!

– A cruel Dama das Geleiras pode fazer o que quiser: não nos separará!

Assim falam Rudy e Babette, que estão entre os viajantes do trem.

– Olhem só aquele par! – grita a Dama. – Eu tenho esmigalhado rebanhos de camurças, milhares de pinheiros, rochedos mais altos que campanários – como não hei de ter mão nas suas pretensas Inteligências? Aquele par, principalmente, que me desafia, hei de aniquilá-lo!

E a Dama ri pela terceira vez.

– Ainda mais aludes! Que haverá lá em cima? – repetem os moradores do vale, olhando para os vértices que desabam.

X. A Madrinha

Em Montreux, perto de Clarens, nas margens encantadas do Lago de Genebra, morava a madrinha de Babete, a grande dama inglesa, com suas filhas e um jovem parente. Ela viera há pouco da Inglaterra; mas já o moleiro fora visitá-la, e participar-lhe o casamento da afilhada. Falara de Rudy, da festa do tiro, da aguieta. Contara, enfim, toda a história do noivado, o que interessara vivamente o auditório. Todos estavam loucos por Babette e Rudy, e até pelo moleiro. E convidaram os três para irem passar um dia em Montreux.

Toda aquela costa do lago já foi decantada pelos poetas. Ali, à beira daquelas águas de um azul transparente, ia Byron sentar-se à sombra das nogueiras; ali escrevia ele seus magníficos versos, sobre o prisioneiro encerrado outrora no sombrio Castelo de Chillon. Mais além, sob as amplas sombras de Clarens, Jean-Jacques Rousseau passeava, pensando em Heloísa. Um pouco para trás, a pouca distância do ponto onde o Ródano se precipita no lago, acha-se uma ilha tão pequenina, que da costa se confunde com uma barca. Há cem anos não era mais que um rochedo. Uma bela dama dos arredores mandou levar terra para a ilha e plantar três acácias, que hoje a cobrem toda com a sua folhagem.

Babette achou o sítio encantador. Para ela não havia lugar mais belo em toda aquela magnífica paisagem.

– Como há de ser agradável aquele pequenino paraíso! – dizia ela.

Quisera desembarcar ali; mas o trem não parou e foi deixar os viajantes em Vernex. Foram andando por entre os muros caiados, queimados pelo sol, que cercam os vinhedos de Montreux. Diante das cabanas dos camponeses, erguiam-se grupos de figueiras, loureiros e ciprestes. A casa da madrinha ficava a meia encosta.

Foram recebidos com calorosa cordialidade. Era a madrinha uma senhora alta, de ar sorridente e gracioso; na infância, devia parecer-se com um anjo de Rafael: agora, com os cabelos prateados, dir-se-ia uma figura santa. As filhas eram moças altas e esbeltas, elegantes e trajadas à última moda. O jovem primo estava vestido de branco, da cabeça aos pés; os cabelos eram louros, tirando a ruivo. Mostrou-se, desde o princípio, cheio de atenções para com Babette.

Na sala, sobre uma grande mesa, achavam-se gravuras e belos álbuns, ricamente encadernados, mas ninguém pensava em examiná-los. As janelas da sacada estavam abertas, e via-se o magnífico lago em toda a extensão. Era tão tranqüila aquela toalha líquida, que as montanhas de Sabóia, com suas aldeias, seus matos, seus picos nevados nela se refletiam como em um espelho.

Rudy, sempre tão ousado, tão alegre, sentia-se pela primeira vez na vida fora do seu elemento. Caminhava sobre o parquet encerado como se andasse por sobre ervilhas. Como lhe parecia longo o tempo! Como o atormentavam aquelas maneiras inglesas, elegantes e compassadas!

Foi um suspiro que acolheu o momento de sair para um passeio. Mas, novo aborrecimento: andava toda aquela gente tão devagar, que ele podia dar três passos para diante, depois dois para trás, e nem assim ficaria atrasado.

Foram visitar o velho e sombrio Castelo de Chillon, todo cercado pelas águas do lago. Viram a prisão, o aparelhamento de tortura, o cepo para as execuções, a trapa por onde eram lançados os condenados, dizem, sobre pontas de ferro, para dentro da água. Byron tornou célebres aqueles lugares no mundo da poesia; mas Rudy sentia-se ali quase tão desgraçado com se fosse um prisioneiro. Encostou-se a uma janela e olhou para a ilhota pequenina e solitária, e das três acácias. Lá sim, desejaria estar longe de toda aquela sociedade que o importunava, a ele, o caçador rústico, com a loquacidade e as maneiras da gente da cidade.

Babette, ao contrário, estava muito satisfeita, e divertia-se maravilhosamente. Disse-o na volta, a Rudy, e acrescentou que o jovem inglês declarara que ela era uma perfeita moça de sociedade.

– E ele é um perfeito imbecil! – replicou Rudy bruscamente.

Dizia, pela primeira vez, uma palavra que desagradou a Babette. O jovem cavalheiro lhe dera uma lembrança, um lindo volumezinho do “Prisioneiro de Chillon”, de Byron, traduzido para o francês.

– Pode ser interessante – disse Rudy. – Mas agora o casquilho tão bem penteado que te ofereceu o livro... esse eu não posso suportar.

– A mim me pareceu um saco de farinha sem farinha – disse o moleiro, rindo gostosamente da própria pilhéria.

Mas Rudy riu dela ainda mais que ele, e achou que o moleiro era um homem de muito espírito.

XI. O Primo

Quando, alguns dias depois, Rudy foi ao moinho, lá encontrou o jovem inglês. Haviam-no convidado a ficar para o jantar. Babette tinha preparado as trutas; cercara-se de raminhos de salsa, para lhes dar melhor aparência.

– Isso era bem inútil... pensava Rudy. – Que faz aqui esse estrangeiro, e por que Babette o cerca assim de honras?

Estava enciumado, Babette divertia-se vendo-lhe o mau humor. Conhecia-lhe as excelentes qualidades, e não lhe desagradava nada conhecer também suas fraquezas. Pôs-se a brincar com o coração de Rudy – e era ele, no entanto, o ídolo da sua alma: no amor de Rudy se concentrava toda a sua felicidade aqui na terra. E contudo, quanto mais se obscurecia o rosto do caçador, mais risonhos se mostravam seus olhos. Sim! De boa vontade amimaria mais ainda o inglês, se tivesse certeza de que Rudy fugiria dali cheio de raiva, porque veria então quanto ele a amava!

Não era de moça sensata o que ela estava fazendo, não; mas Babette tinha apenas dezenove anos e não refletia, senão havia de ver que semelhante garridice não ficava bem à noiva de Rudy.

Retirou-se o cavalheiro, mas voltou à noite, para andar vagando em roda do moinho. Chegou ao regato que fazia girar a roda. Vendo uma luz que brilhava no quarto de Babette, foi andando naquela direção. Saltou o riacho e quase caiu: conseguiu, porém, equilibrar-se todo molhado e sujo. Recomeçou a andar, e chegou a uma velha tília que ficava muito perto

das janelas de Babette. Não sabia subir como Rudy, mas enfim conseguiu encarapitar-se na árvore. Uma vez lá, pôs-se a cantar uma queixa de amor. Julgava-se possuidor de uma voz melodiosa como a do rouxinol, mas seu canto não era mais agradável que o de um mocho.

Ouvia-o Babette, e ergueu a cortina para ver o que era. Avistou entre os galhos da tília um homem todo vestido de branco; percebeu, é claro, que não era nenhum rapaz do moinho, mas o seu admirador, o jovem inglês. Estremeceu, de medo e de cólera; apagou a lâmpada e fechou solidamente a janela, deixando o jovem maluco continuar seus gorjeios, e dizendo consigo:

– Que coisa terrível não seria, se Rudy estivesse no moinho!

Ora, ele lá não estava, é verdade; mas era muito pior. Também ficara pelos arredores. Ouvira a gritaria do inglês. Correrá para lá e agora ela ouvia seus brados de cólera, lá em baixo da árvore.

– Vão-se bater! Vão-se matar!

E ela abriu de novo a janela, chamou Rudy e pediu-lhe, suplicou-lhe que fosse embora.

Mas ele não quis atender ao seu pedido.

– Eu o exijo – disse ela.

– Pois bem, queres que eu parta? Era então combinação! Não te envergonhas disso, Babette?

– É indigno o que estás dizendo, Rudy, e eu te detesto! – gritou ela. – Vai-te, vai-te daqui!

E desatou a chorar.

– Não mereço esse tratamento – dizia ele, muito irritado.

E foi-se dali, com o rosto em brasa, e o coração ardendo em furor.

Babette atirou-se no leito, soluçando e se lamentando:

– Eu, que te amo tanto, Rudy! Como podes acreditar que sou capaz de semelhante coisa?

E, a esse pensamento, sentiu-se arrebatada de cólera tremenda. E isso foi bom, porque a não ser assim, o desgosto a teria devorado.

XII. As Potências Funestas

Rudy voltou pelo caminho das montanhas, pelos campos de neve, onde reina a Dama das Geleiras. Vai subindo sempre. O ar vai ficando cada vez mais vivo e mais fresco, mas nem assim se acalma o caçador. Passa perto de um belo tufo de rosas dos Alpes cercadas de gencianas azuis; com a coronha da espingarda, quebrou, despedaçou as pobres flores.

Avista de repente duas camurças; brilham-lhe os olhos, os pensamentos tomam agora novo rumo. Sobe, para tê-las ao alcance da carabina; avança com precaução, sem fazer ruído. As camurças andam ao acaso, sobre a neve. Ele apresta a espingarda. De repente sente-se envolvido pelo nevoeiro, e nada mais vê. Dá alguns passos e encontra uma muralha de rocha. E começa a chover desabaladamente.

Agitava-o violenta febre; tinha a cabeça em fogo, o corpo gelado. Pegou no cantil – estava vazio: esquecerá-se de tornar a enchê-lo antes de sair do moinho. Rudy sentia-se mal, ele, que nunca adoecera, que não sabia o que era doença. Vencido pela fadiga, só desejava estirar-se no chão e dormir, mas a água cai do céu em torrentes.

Tenta recuperar-se, para procurar o caminho. As coisas dançam danças estranhas diante dos seus olhos. De repente avista, contra o rochedo, um chalé muito lindo, que parecia recém-construído: não se lembra de tê-lo visto jamais. À porta está uma jovem parecida com Annette, a filha do mestre-escola, aquela com quem dançara uma vez. Não! Não é Annette. Contudo, já a viu em alguma parte; talvez fosse em Grindelwald, na noite em que voltava da festa dos atiradores.

– De onde vens? – perguntou ele.

– De parte nenhuma – respondeu a moça. – Estou em minha casa, guardando meu rebanho.

– Teu rebanho? Aqui não há pastagens, não há mais que neve e rochas.
 – Sim? Como conheces estes lugares! – disse ela rindo. – Pois olha: lá para aquele lado há uma bela campina, e é lá que pastam as minhas cabras. Nem uma só se perde. O que é meu, comigo fica sempre.

– Pareces bem ousada.

– E tu também – retrucou ela.

– Tens aí um pouco de leite? Estou com uma sede horrível!

– Tenho coisa melhor que leite. Ontem passaram aqui alguns viajantes, e esqueceram-se de uma garrafa de vinho – um vinho como nunca provaste, certamente. Eu não tomo vinho; vou dar-te a garrafa: é para ti.

E ela pegou, de fato, em uma garrafa, encheu uma tigela de vinho e ofereceu-a a Rudy.

– Que bom! – exclama ele, depois de beber. – É verdade: nunca provei vinho tão gostoso, nem tão forte.

Chameavam-lhe agora os olhos; sente o sangue correr pelas veias como fogo; dissiparam-se-lhe a cólera e o desgosto. Voltou-lhe toda a alegria antiga, exuberante e sem freio.

– Mas és mesmo a linda Annette! Exclama ele. – Não te lembras de mim?

– Sim, sim – disse a jovem. – Mas quero que me dês esse anel que levas no dedo.

– Meu anel de noivado!

– É justamente por isso que o quero para mim.

Encheu de novo a tigela de vinho e chegou-a aos lábios do caçador. Bebe-o o moço, e sente que uma vida intensa se espalha por todo o seu ser. Parece-lhe agora que o universo inteiro lhe pertence. Afinal, diz lá consigo:

– De que serve a gente se encher de cuidados? É melhor gozar a vida, é melhor ser feliz. A verdadeira felicidade é a alegria.

Olhou de novo para a moça. Era mesmo Annette. Um instante depois não era mais Annette; também não era o fantasma que lhe aparecera perto de Grindelwald. Ali estava uma jovem fresca e clara, como neve recém-caída do céu, graciosa como um ramallete de rosas dos Alpes, esbelta e leve como uma camurça jovem. Rudy mergulhou o olhar nos olhos maravilhosamente claros da donzela. E que sucedeu ao moço caçador? Como descrever uma sensação inexprimível? Ele se sentiu descer, descer, descer, cada vez mais baixo, no abismo profundo de gelo onde reina a morte. Muralhas imensas, que pareciam feitas de cristal esverdeado, refletiam uma luz azulada. Milhares de gotas d'água caíam, fazendo uma música sinistra. Lá estava a Rainha das Geleiras. Deu um beijo na fronte de Rudy, e ele se sentiu tomado, dos pés à cabeça, de frio mortal. Soltou um grito de dor, cambaleou e caiu. E tudo escureceu.

Mais tarde voltou a si. Compreendeu que tinha sido o brinquedo das potências funestas. A moça se sumira, sumira-se o chalé. Só via neve por toda a parte. Estava molhado até os ossos, e tremia de frio. E o anel de noivado, que Babette lhe dera... também desaparecera.

Pôs-se a procurar o caminho, mas um nevoeiro espesso e úmido cobria a montanha; rochedos passavam a seu lado, rolando com enorme fragor. Espiava-o a Vertigem, que o julgava já exausto de forças. Se tivesse caído, estaria perdido, de fato; mas ainda desta vez ele devia escapar ao perigo.

No moinho, Babette continuava abatida, desolada, sempre lavada em lágrimas. Já há seis dias Rudy não aparecia – ele, que tinha tantas faltas de que se penitenciar, ele, que devia ir implorar o seu perdão, ele, a quem ela amava acima de tudo!

XIII. Na Casa do Moleiro

– Mais outra embrulhada entre os humanos – disse o gato da sala ao da cozinha. Está agora tudo acabado entre Rudy e Babette. Ela chora lágrimas ardentes, e ele, sem dúvida, já nem pensa nela.

– Pois então faz muito mal – retruca o da cozinha.

– De acordo; mas isso não me preocupa nem um instante. Babette que case, se quiser, com o homem dos bigodes ruivos! É verdade que também ele não voltou mais ao moinho, desde aquela noite em que pretendeu trepar, como nós, ao telhado.

Durante aqueles dias tão compridos, Rudy refletia no que lhe sucedera naquela noite, na montanha. A febre fizera-o delirar. Tivera uma visão? Não chegava a discernir o que tinha então sentido.

Continuava a condenar Babette; mas fizera também seu exame de consciência. Rememorava a sinistra tempestade, a tormenta furiosa que lhe agitara o coração. Deveria confessar à noiva os sombrios pensamentos que o tinham dominado naquele dia? De fato, perdera o anel que ela lhe dera. Tê-lo-ia atirado longe, em um acesso de cólera? Essa ideia não lhe saía da cabeça, e foi o que reconduziu o coração do moço caçador para a noiva. E ela? Ela poderia, de sua parte, confessar todas as suas culpas ao noivo? Sentia o coração despedaçar-se, à lembrança das doces palavras que dela tinha ouvido. Tinha-a diante dos olhos, constantemente, cheia de graça e de alegria confiante. E esses pensamentos foram como os raios do sol, quando transpõem uma nuvem escura.

– Ela tem de me confessar tudo – disse consigo – É preciso que se justifique!

Dirigiu-se pois ao moinho. Vieram as explicações, que foram longas, e eis aqui de que modo terminaram: Rudy fora um malvado, um pescador, ousara duvidar da fidelidade de Babette, e seu procedimento era abominável! Que falta de confiança, que violência! Era o bastante para torná-los a ambos infelizes para o resto da vida, Sr. Rudy!

E ele ouviu um sermão severo da boca de Babette, que parecia linda, naquele papel. Em um ponto, contudo, deu ela razão ao noivo: aquele inglês era mesmo um tolo, um vaidoso, um namorador ridículo. E ela declarou que ia deitar ao fogo o livro que ele lhe dera, para que nada mais lhe viesse recordar nunca semelhante basbaque.

– Tudo já se remediou – disse o gato da sala ao seu camarada da cozinha. – Rudy voltou. Explicaram-se. É que ambos se compreendem, e, lá no seu entender, nisso se baseia a suprema felicidade.

– Pois olha, à noite, enquanto estou à espreita dos ratinhos – contou o outro – ouço-os dizer que a suprema felicidade consiste em comer vela e ter uma provisão de carne deteriorada. A quem dar crédito – aos ratos ou aos namorados?

– A nenhum – disse o gato da sala. – É sempre o mais seguro.

A suprema felicidade, esperavam-na Rudy e Babette para breve. Aproxima-se o dia do casamento. Não se celebraria ele nem na igreja de Bex, nem na casa do moleiro. A madrinha pedira que se realizasse na linda igreja de Montreux, e que fosse festejado em sua casa. O moleiro concordara com a proposta; sabia bem que belos presentes, que dote reservava a madrinha ao jovem casal, e achava que valia a pena fazer-lhe a vontade.

O primo voltara para a Inglaterra.

Marcou-se o dia. Na véspera, ficariam todos em Villeneuve, e tomariam ali o trem que partiria bem cedo para Montreux. E assim as filhas da madrinha poderiam ajudar Babette a se revestir de seus belos ornamentos.

– Tudo isso é muito bom – disse o gato da sala. – Mas espero que no dia seguinte haja um banquete aqui em casa. Senão, não soltarei um só miado para lhes desejar felicidade no lar!

– Não te preocupes! – disse o gato da cozinha. – Creio que vamos ter um vasto festim. Já foram depenados os marrecos, já mataram os frangos e os pombos. Lá embaixo está um veado inteiro suspenso à parede. Nem posso parar com os maxilares quietos, vendo tanta coisa boa... Vão partir amanhã.

Sim, amanhã. Era mesmo no dia seguinte. Rudy e Babette ficaram naquela noite até muito tarde a conversar sobre mil coisas. Era a sua última palestra no moinho. Os Alpes resplandeciam, inundados de uma luz rosada. Repicavam os sinos da tarde. As Filhas do Sol cantavam, girando no ar:

– Que Rudy, o nosso favorito, seja feliz como merece!

XIV. Os Espectros da Noite

Chegara a noite; grandes nuvens enchiam o vale inteiro do Ródano. Desencadeara-se um furacão medonho, último sopro do circo que, depois de atravessar a Itália, vai exalar os supremos esforços da sua fúria ao pé dos Alpes. Despedaçou as nuvens. E elas tornaram a se formar, tomando as figuras dos monstros do mundo primitivo e dos animais fantásticos dos contos de fadas.

Os espíritos da natureza, as forças elementares, debatiam-se livremente enquanto os homens dormiam. À luz do luar, que fazia reduzir a neve das montanhas, via-se desfilar o exército da Dama das Geleiras. Um bando brincava nos turbilhões do Ródano. Sobre um enorme pinheiro que o furacão arrancara e que flutuava no rio, sentava-se a Dama em pessoa. Saía dos seus palácios de gelo, levando em vagas amontoadas, águas de um frio mortal.

E de todos os lados, no ar, sobre as ondas, ouvia-se o eco destas palavras:

– Aqui estamos, gente da boda!

Enquanto isso, Babette sonhava sonhos estranhos.

Via-se casada com Rudy, há muitos anos. Ele andava caçando camurças. Ela ficara em casa. A seu lado estava sentado o jovem inglês, de cabelos louros e olhos ardentes. E não tardou que sentisse o coração oprimido por um peso que cada vez aumentava mais.

E, de repente, sentiu-se abandonada, sozinha. Seus cabelos tinham embranquecido de desgosto. Levantou os olhos para o céu e avistou Rudy na crista da montanha. Estendeu-lhe os braços, sem coragem para chamá-lo; mas teria sido inútil: viu logo que não era Rudy, mas seu casaco e seu chapéu, que ele deixara espetados em uma vara, para iludir as camurças.

E ela, penetrada de uma dor profunda, lamentava-se em sonhos, dizendo:

– Que sorte se eu tivesse morrido no dia do meu casamento, naquele dia, que foi o mais feliz da minha vida!... Senhor Deus, teria sido essa a maior graça que me poderíeis conceder. Ah! Se tivesse adivinhado o futuro!

Então, maldizendo a vida, ela se lançara em um precipício.

Acordou sobressaltada: os fantasmas se desvaneceram. Mas ficou-lhe a lembrança de um sonho horrível, que a atormentara. Lembrava-se claramente de que nele figurava o moço inglês, que não tornara a ver, e em quem não tornara a pensar jamais. Teria ele voltado a Montreux? Iria assistir ao seu casamento? Seria aquilo algum pressentimento?

A moça franziu as sobrancelhas, amuada, fazendo um muxoxo expressivo, que na verdade era nela adorável.

Mas o sorriso voltou-lhe dali a pouco. Viu os raios do sol, que já brilhava em todo o seu esplendor. E disse consigo:

– Falta um dia, um único dia, e seremos marido e mulher!

Desceu e já encontrou Rudy pronto. Partiram para Villeneuve; e como eram felizes aqueles dois noivos! E o moleiro também: seu rosto honesto e simples resplandecia de alegria. Ria, de bom humor, a propósito de tudo, e jamais alguém o vira tão alegre. Era um bom pai, a despeito de suas maneiras um tanto bruscas.

Entretanto, dizia o gato da sala ao seu colega da cozinha:

– Eis-nos sozinhos, e donos da casa. Quem sabe se poderemos apanhar alguma daquelas coisas boas que prepararam para o banquete?

XV. O Fim

Sempre alegres, chegaram a Villeneuve depois do meio-dia. Almoçaram, e o moleiro acomodou-se em uma poltrona; fumou umas cachimbadas, e dispôs-se a dormir sua sesta.

Os noivos foram passear, de braço dado, à beira do lago de águas profundas, cor de safira e de esmeralda. Sentaram-se em um rochedo, à sombra dos salgueiros, e dali contemplaram o sombrio Castelo de Chillon, cujas torres maciças se refletiam na água do lago. Dali viam também a ilhota das três acácias.

– Como há de ser agradável aquele lugar! – disse Babette.

Vinha-lhe de novo um ardente desejo de se sentar à sombra daquelas árvores.

Podia ser satisfeito imediatamente, aquele desejo. Havia um bote amarrado a um tronco e não era difícil desatar o nó. Rudy sabia manejar os remos, e atirou-se ao trabalho, contente. A água cede ao menor esforço, e contudo, nada resiste ao seu poder formidável! Oferece, por assim dizer, complacientemente, o dorso para nos transportar, e tem as fauces sempre escancaradas, prontas a nos devorar; sorri, parece toda doçura, e as devastações, os desastres que causa são incontáveis.

Em poucos minutos os felizes namorados chegaram à ilhota e desembarcaram. Estavam tão contentes, que se puseram a dançar. Fizeram três vezes a volta da pequenina ilha, e depois se sentaram em um banco debaixo das acácias.

De mãos dadas, olhavam-se. Cercava-os a natureza, resplandecente à luz do sol poente. Na montanha, os pinheirais tomavam uma cor lilás, a cor das flores de urze da charneca. Os rochedos luziam, como metal em fusão, e pareciam transparentes. No céu, as nuvens semelhavam um vasto incêndio. O lago podia ser comparado a uma pétala de rosa de tamanho desmedido.

Pouco a pouco foi descendo a sombra azulada e chegou ao sopé das montanhas nevadas da Sabóia; mas os cimos estavam sempre cor de púrpura. Dir-se-ia que o mundo voltara aos primeiros dias da criação, quando as montanhas surgiram do seio da terra como lava avermelhada.

Nenhum dos dois noivos se recordava de ter visto jamais espetáculo tão cheio de beleza. O *Dent du Midi*, coberto de neve, despendia mais brilho que a lua cheia, que emergia do horizonte.

– Que esplendor, e que felicidade! – diziam os noivos.

E Rudy continuou:

– Nada mais tenho a desejar neste mundo. Uma hora como esta vale uma vida inteira. Já gozei muitas vezes horas de intensa felicidade, e pensava então que nada mais havia, que eu esgotara a taça. Mas o dia se acabava, outro dia nascia, ainda mais belo. O Senhor é, na verdade, de uma bondade infinita!

– Meu coração transborda de reconhecimento – disse Babette.

– A terra não me poderia oferecer maior felicidade! – exclamou Rudy.

Das montanhas de Sabóia, das montanhas da Suíça, tangiam os sinos, para a prece da noite. Para o Ocidente viam-se os Picos do Jura, que resplandeciam em um mar de ouro.

– Que Deus te dê o que ele tem de melhor e de mais desejável no mundo! – disse Babette com os olhos úmidos de ternura.

– Pois é o que ele vai fazer – replicou Rudy. – Amanhã casaremos, amanhã me pertencerás inteiramente, serás a minha mulherzinha querida!

Nesse instante, Babette soltou um grito:

– O bote! O bote!

Com o movimento das vagas o barco se desprendera, e ia se afastando da ilhota.

– Vou buscá-lo – disse Rudy.

E, desembaraçando-se do casaco e das botinas, saltou à água; hábil nadador, adiantava-se rapidamente para o barquinho.

Alcançou a corrente das águas cinzentas, azuladas, frias, que o Ródano arrasta das geleiras. Lançou um olhar, um só olhar para aquelas águas. Pareceu-lhe que via rolar no fundo um brilhante anel de ouro. Pensou na sua aliança de noivado, que tinha perdido. Mas aquele anel ia ficando cada vez maior, cada vez maior; em um instante formava já um grande círculo luminoso. No meio do círculo abriu-se uma imensa geleira. Precipícios profundos estavam ali abertos. Milhares de gotas d'água, caindo, faziam uma música sinistra, um dobre funéreo. As paredes de cristal refletiam chamas brancas e azuis.

No espaço de um segundo viu Rudy um espetáculo que não se pode descrever senão em muitas palavras.

Achavam-se ali, em multidão, jovens caçadores, moças, homens e mulheres, que tinham caído nas gretas das geleiras, e haviam morrido. Pareciam vivos, tinham os olhos abertos e sorriam-lhe.

Mais para diante avistava-se uma cidade que as águas do lago tinham sepultado. A torrente das montanhas agitava os sinos das igrejas e fazia ressoar os órgãos. Os habitantes estavam ajoelhados no santuário, onde se haviam refugiado no momento da catástrofe.

Bem em baixo, enfim, estava sentada a Dama das Geleiras; levantou-se ao ver Rudy. Segurou-lhe os pés e tocou-os com os lábios; o caçador teve uma comoção tão grande, como se tivesse recebido um choque elétrico. Depois um frio mortal apoderou-se dos seus membros, amortecendo-os.

– Meu! Meu! Tu és meu!

Esse grito de triunfo retiniu ao redor dele; e continuou:

– Beijei-te quando eras pequenino: dei-te então um beijo na boca. Hoje beijo-te o calcanhar. És meu, totalmente meu!

E Rudy desapareceu no meio das ondas azuis, tão claras.

Sobre a terra fez-se silêncio por toda a parte. Calaram-se os ecos dos sinos da noite. As cores brilhantes das nuvens desapareceram.

– Tu és meu!

Essas palavras retiniram no fundo das águas; retiniram igualmente no céu. A voz enchia o infinito.

Não é uma felicidade passar assim de um salto, do amor na terra às alegrias puras do céu? O beijo gelado da morte aniquilara um invólucro perecível; um ser imortal saiu dele pronto para a vida verdadeira que o esperava. A dissonância da morte resolvia-se em uma harmonia celestial.

Chamas isto uma história triste?

Pobre Babette! Sim, para ela esses momentos foram de angústia cruel. O barco afastava-se cada vez mais. Ninguém em terra sabia que os noivos tinham ido à pequenina ilhota. Aumentava a obscuridade. Caiu a noite. Sozinha, desorientada, gemendo, Babette torcia as mãos, no maior desespero.

Um relâmpago brilhou acima do Jura. Outro partiu das montanhas de Sabóia. Dali a pouco eram incontáveis, riscando o céu ininterruptamente. O ronco do trovão durava minutos, sem interrupção. O raio, com seus ziguezagues deslumbrantes, iluminava a paisagem como a luz do dia. Num rápido instante se podia distinguir cada árvore, cada raminho. Depois tudo recaía na noite negra. O eco das montanhas repetia o fragor da tempestade.

Os pescadores levaram seus barcos para terra. Homens e animais buscavam a toda a pressa um refúgio. O céu derramava torrentes de chuva. O moleiro, cheio de ansiedade, perguntava:

– Onde estão Rudy e Babette, com um tempo destes?

Babette, depois de gritar em vão por socorro, gemera e chorara tanto que já não tinha mais voz, já não tinha mais lágrimas. Estava ajoelhada, meio caída, a cabeça entre as mãos. E não conseguia orar. Só podia pensar:

Ele está no fundo da água, bem lá no fundo; não voltará mais... O lago é profundo como uma geleira.

Lembrou-se do que lhe contara Rudy da morte de sua mãe; como o tinham tirado, frio como um cadáver, da fenda onde caíra. E dizia consigo:

– A Dama das Geleiras tornou a apanhá-lo!

Um relâmpago, resplandecente como o sol irradiando sobre um campo de neve, iluminou o lago. Babette levantou-se, sobressaltada.

Viu acima das águas a Dama das Geleiras de pé; tinha no aspecto uma majestade terrível. A seus pés estava o corpo de Rudy.

– É meu! – disse ela.

E desapareceu. E tudo ficou mergulhado nas trevas.

– Cruel! – disse Babette. – Por que o mataste na véspera do dia que devia iluminar a nossa felicidade?

Depois continuou:

– Oh! Meu Deus! Iluminai meu espírito e meu coração. Permiti que eu compreenda o mistério de vossos desígnios!

E Deus ouviu-a. Na sua alma fez-se uma luz. Lembrou-se do sonho da véspera, e do que no sonho tinha desejado, como a suprema felicidade para Rudy e para ela própria.

– Desgraçada de mim! Aquilo que sonhei era então o meu destino? Valia mais, então, que ele morresse mesmo?

E seus gemidos redobraram. De repente, com o coração despedaçado, triturado, estremeceu à recordação das últimas palavras de Rudy:

– A terra não me poderia oferecer maior felicidade!

Passaram-se muitos anos. O lago sorri. As margens estão cheias de beleza. Vogam barcos a vapor, com os pavilhões flutuando ao sopro da brisa. Os grandes barcos, com as velas latinas desfraldadas, voam sobre a toalha d'água como libélulas gigantescas. A estrada de ferro vai além do Chillon e sobe o Vale do Ródano. Descem excursionistas em todas as estações. Apressam-se em abrir os *Guias* encadernados em capas verdes ou vermelhas, para ler o que há em matéria de curiosidades. E acham nos seus livros a história dos noivos que, em 1856, foram à ilha das três acácias; o noivo morreu, e no dia seguinte, pela manhã, somente se ouviam da costa os gritos desesperados da moça.

Mas é só o que diz o livro. Não fala da vida retirada que Babette leva junto do pai; não no moinho: o moleiro vendeu-o, porque Babette não queria viver nos sítios que lhe recordavam toda a sua felicidade destruída. Moram em uma linda casa, não longe da estação. Fica às vezes horas inteiras à janela, contemplando, por cima dos castanheiros, as montanhas nevadas onde Rudy caçava. Quando vê os picos dos Alpes se colorirem com as esplêndidas tintas vermelhas do crepúsculo, lembra-se daquela última tarde em que estiveram juntos. E muita vez, quando se sente mais triste, mais acabrunhada, parece-lhe ouvir as Filhas do Sol que cantam, dizendo como o furacão arrebatou o manto ao viajante, mas “não há razão para aflições: ele leva apenas o invólucro, não o homem”.

E, a ideia de que Deus dispõe todas as coisas pelo melhor, faz-se a luz em sua alma. Não o sabe melhor que ninguém, depois daquele sonho?

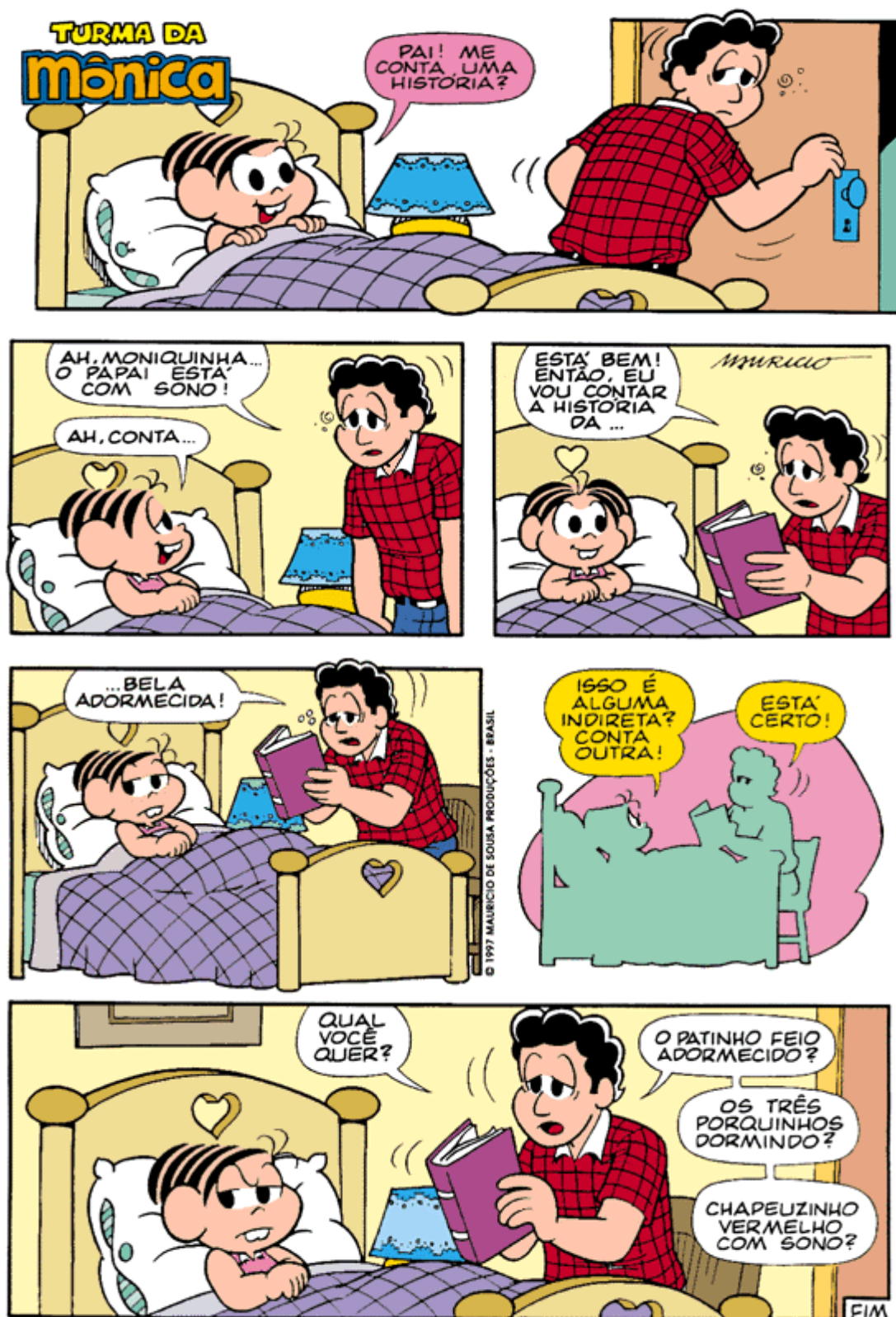
Contos de Andersen: O Homem de neve e outros contos

Texto em português de Pepita de Leão

Editora: TecnoPrint – Rio de Janeiro. P. 21-74.

ANEXO B

Turma da Mônica



ANEXO C

A Princesa e o Grão de Ervilha

Era uma vez um príncipe que desejava para esposa uma princesa – mas devia ser uma verdadeira princesa! Viajou, pois, por todo o mundo para achá-la. Princesas é que não faltavam, mas todas tinham os seus senões, e ele nunca chegava a certificar-se se eram de fato verdadeiras princesas, tais eram as falhas que sempre descobria nelas. Voltou para casa triste e abatido. Desejava tanto encontrar uma verdadeira princesa!

Uma noite sobreveio tremenda tempestade; relâmpagos rasgavam o céu, o trovão rolava, e a chuva caía aos borbotões. Era uma coisa horrível! Foi quando alguém bateu à porta do castelo. E o próprio rei foi abrir.

Lá fora estava uma princesa. Mas quanto sofrera ela com a chuva e a tempestade! A água corria-lhe pelos cabelos e pelas vestes, entrava pelo bico dos sapatos e saía pelo calcanhar. Disse ela que era uma princesa verdadeira.

– É o que vamos ver! – pensou a velha rainha ao vê-la.

Nada disse, porém. Foi ao quarto, tirou toda a roupa da cama e colocou um grão de ervilha sobre o estrado. Depois, tomou vinte colchões e colocou-os seguidamente por cima da ervilha. Sobre os colchões, colocou vinte acolchoados de pena.

Ali a princesa devia dormir aquela noite.

Pela manhã, perguntaram-lhe como tinha dormido.

– Muito mal! –disse ela. – Não pude pregar o olho a noite toda! Sabe Deus o que havia naquela cama! Estive deitada sobre alguma coisa dura, que me deixou com o corpo marcado. Um horror!

Viram então que se tratava de uma verdadeira princesa, já que ela sentira o grão de ervilha através de vinte colchões e vinte acolchoados. Só mesmo uma verdadeira princesa teria uma pele tão sensível.

O príncipe tomou-a por esposa, pois sabia que encontrara uma verdadeira princesa. O grão de ervilha foi colocado no museu do palácio, onde ainda está, se é que ninguém o levou.

Vejam só que bela história.

Contos De Andersen.

Tradução de Guttorm Hanssen.

Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981. P. 34-35.

ANEXO D

A Rainha da Neve

Fábula em Sete Histórias

Primeira História, que trata do Espelho e dos Cacos

Vamos começar a narrativa. Quando chegarmos ao fim, saberemos mais do que agora sabemos. Vamos falar de um duende maligno, um dos piores, pois é nem mais nem menos que o Tinhoso em pessoa. Certo dia achava-se ele muito bem humorado. Fabricara um espelho com estranha virtude: o bom e belo que nele se refletia encolhia até ser um quase nada, mas o feio e mau sobressaía, tornando-se ainda pior. As mais lindas paisagens, refletidas naquele espelho, pareciam espinafre cozido, e as melhores pessoas tornavam-se repelentes ou apareciam de cabeça para baixo, sem barriga. Os rostos ali ficavam tão contorcidos que eram irreconhecíveis, e quem tivesse uma única sarda podia ter certeza que ela lhe cobriria todo o nariz e a boca. Era a coisa mais engraçada deste mundo, dizia o Tinhoso. Se um pensamento bom e piedoso atravessasse a mente de alguém, refletia-se no espelho como um sorriso maligno, tão engraçado que o próprio duende tinha de rir às gargalhadas ante a sua descoberta. Todos quanto frequentavam a escola de duendes – o Diabo mantinha a escola para duendes – contavam nos arredores que se dera um milagre. Só agora podia-se conhecer, afirmavam, o verdadeiro aspecto do mundo e dos homens. Corriam por toda a parte com o espelho e, por fim, não havia um país ou um homem que não tivesse sido por ele deformado. Quiseram então voar até o céu para se divertirem à custa dos próprios anjos e do Nosso Senhor. Quanto mais alto iam voando com o espelho, tanto mais este refletia sorrisos malignos. Mal o podiam segurar de tanto que ele se ria. Voavam cada vez mais alto, mais perto de Deus e dos anjos. O espelho tremia horrivelmente por causa do riso de escárnio nele refletido, e, de repente, lhes caiu das mãos, indo bater na terra, onde se partiu em centenas de milhões, em bilhões e mais bilhões de pedacinhos. Foi precisamente aí que causou desgraças ainda maiores do que antes. Alguns pedacinhos eram menores do que grãos de areia e saíram voando pelo mundo afora. Quando um grãozinho ia parar nos olhos de alguém, lá ficava e a pessoa via defeitos em tudo, ou só tinha olhos para os defeitos verdadeiros por ventura existentes. Cada minúsculo grão de espelho conservava o poder do espelho inteiro. Aconteceu até partículas de espelho se encravarem no coração das pessoas, e estas sofreram consequências terríveis, ficando com o coração como uma pedra de gelo. Alguns pedaços de espelho eram tão grandes que foram usados como vidraça, em janelas. Mas, através de umas dessas vidraças, não valia a pena ver os amigos. Outros fragmentos foram usados em óculos, e as coisas iam mal quando alguém punha para ver bem e poder ser justo. O que era mau, ria muito, de doer a barriga, e achava a coisa ótima. Continuaram, porém, a voar pelo espaço pedacinhos de espelho.

Segunda História, que fala de uma Menina e de um Rapazinho

Na grande cidade, onde há tantas casas e tanta gente que o espaço não dá para todos terem o seu pequeno jardim, e onde, por isso, na maioria dos casos os moradores têm de contentar-se com plantas em vasos de barro, viviam duas crianças pobres, que possuíam um jardim pouco maior que um vaso. Não eram irmãos, mas gostavam tanto um do outro como se o fossem. Seus pais moravam em duas águas-furtadas, vizinhas uma da outra. Onde o telhado de uma tocava o da outra casa, separados apenas pela calha, havia duas janelinhas. Bastava atravessar a calha para ir de uma janela à outra.

Em frente a cada janela os pais das crianças tinham instalado uma caixa de madeira, cheia de terra e nela cresciam hortaliças para a cozinha. Havia ainda uma roseira em cada caixa, alta e viçosa. Colocaram as caixas atravessadas sobre a calha, de maneira que

quase iam de uma janela à outra, e pareciam direitinho dois tabuleiros de flores. A ramagem dos pés de ervilha pendia sobre as caixas, e os longos ramos das roseiras rodeavam as janelas e entrelaçavam-se uns nos outros, formando como um arco de triunfo de folhas e flores. As caixas eram altas e as crianças sabiam que não deviam trepar nelas. Era-lhes, porém muitas vezes, permitido sair pela janela e ficarem juntas, cada uma sentada em seu tamborete, ou então brincando embaixo das roseiras.

No inverno acabava-se esse divertimento. Era comum as janelas ficarem cobertas de gelo. As crianças aqueciam na lareira moedas de cobre, encostavam-nas à vidraça, e o gelo derretia-se, formando assim um buraquinho bem redondo. Através de cada buraquinho, um de cada lado, espriavam olhos meigos e carinhosos. Eram os do menino e os da garotinha.

Ele chamava-se Kay; e ela, Gerda.

No verão, num pulo, podiam estar juntos. No inverno, para o conseguirem, eram obrigados a descer e subir muitas escadas, enquanto lá fora a neve caía em flocos.

– As abelhas brancas estão enxameando – dizia a velha avó.

– Elas também têm rainha? – perguntou o garoto.

Ele sabia que as verdadeiras abelhas têm uma rainha.

– Têm, sim – disse a avó. – Onde os flocos se aglomeram, onde o enxame é mais denso, voa a rainha. É a maior de todas as abelhas brancas e nunca fica quieta, na terra. Torna a voar para o alto, até a nuvem negra. Em muitas noites de inverno ela atravessa voando as ruas da cidade e espia através das vidraças; é quando o gelo adquire um aspecto estranho, semelhante a flores.

– Sim, isso já vimos – disseram as duas crianças.

E sabiam que era verdade.

– A rainha da Neve pode entrar aqui? – perguntou a menina.

– Deixa-a vir – disse o menino. – Deixa-a vir, que a meto na lareira quente, e ela derrete.

A avó alisou-lhe o cabelo e contou outras histórias.

À noite, em casa, já quase pronto para ir dormir, o pequeno Kay subiu a uma cadeira junto à janela, e espriu pelo buraquinho. Lá fora caíam alguns flocos de neve; e o maior de todos eles ficou pousado no canto de uma das caixas de plantas. O floco de neve cresceu, mais e mais, até transformar-se numa mulher, vestida de fina gaze branca, como que composta de milhões de flocos em forma de estrelas. Ela era bela e delicada, e tinha vida, embora fosse feita de gelo, do mais fosco e alvo gelo. Seus olhos, como duas claras estrelas, miravam ao longe, mas neles não havia paz nem descanso. Ela fez com a cabeça um sinal em direção à janela, e acenou com a mão. O menino assustou-se e pulou da cadeira. Pareceu-lhe então ver lá fora uma grande ave passar voando, em frente à janela.

No dia seguinte não houve geada. Seguiu-se o degelo, e depois veio a primavera. O sol brilhou, a vegetação apareceu, as andorinhas fizeram os seus ninhos. As janelas foram abertas, e as crianças sentaram-se de novo em seu jardimzinho, lá no alto, na calha, acima de todos os andares.

Naquele verão as roseiras floresceram mais lindas do que nunca. A menina aprendeu um salmo que falava de rosas e a fazia pensar nas suas próprias. E ela cantou-o para o rapazinho, que o aprendeu e cantou com ela:

As roseiras no vale a florescer veremos

E o Menino Jesus conosco teremos...

E os dois pequenos deram-se as mãos, beijaram as rosas e fitaram a clara luz solar de Deus, e dirigiram palavras ao céu, como se o Menino Jesus estivesse a ouvi-los de lá.

Sucediam-se magníficos dias de verão, e era uma verdadeira bênção dos céus estar-se ao ar livre, sob as roseiras viçosas, que pareciam não mais querer parar de florescer.

Kay e Gerda estavam folheando o livro de figuras, onde havia pássaros e animais. Nesse momento o sino bateu cinco horas na alta torre da igreja.

– Ai! Alguma coisa feriu-me o coração – disse subitamente Kay. – E agora me entrou alguma coisa nos olhos.

A garotinha pôs-lhe as mãos em volta do pescoço, e ele piscou os olhos. Não se via nada no olho.

– Creio que já saiu – disse ele.

Mas não saíra. Era um daqueles fragmentozinhos de vidro do espelho, do tal espelho do Diabo, que certamente ainda lembramos, aquele espelho estranho que tornava mesquinho e feio tudo quanto fosse grandioso e belo, e realçava o que fosse mau, fazendo assim sobressair os defeitos de tudo que nele se refletisse. O pobre Kay recebera um fragmentozinho dele em pleno coração. E este logo se tornou igual a uma pedra de gelo. O pedacinho de vidro não causava dor, mas lá estava encravado.

– Por que choras? – perguntou ele à menina. – És tão feia quando choras! Quanto a mim, não tive nada. Já estou bom. Vejam só! – gritou de repente. – Esta roseira foi roída por um verme! E está toda torta! Pensando bem, essas rosas são muito feias. Parecem-se com os caixotes em que estão plantadas.

Assim dizendo, deu um violento pontapé na caixa, arrancando duas rosas.

– Kay, o que está fazendo! – exclamou a menina.

Ele, porém, vendo-a assustada, arrancou ainda outra rosa e saiu correndo para casa, deixando sozinha a pequena Gerda.

Desde então, quando ela trazia o livro de figuras, ele dizia que aquilo era para crianças de colo. Cada vez que a avó contava histórias, ele tinha sempre o que objetar. E fazia mais: andava atrás dela, botava os seus óculos, arremedava-lhe o modo de falar. Imitava-a perfeitamente, e todos riam. Com pouco tempo, sabia imitar a fala e o modo de andar de todas as pessoas da rua. Kay sabia imitar tudo quanto elas tinham de esquisito e feio, e todos diziam: “Que talento extraordinário tem esse menino!” Mas na verdade tudo era obra do vidro que lhe caíra no olho, o vidro que lhe penetrara no coração e o fazia atormentar até a pequena Gerda, que gostava tanto dele.

Seus brinquedos mudaram. Já não eram os de antes. Eram para meninos mais velhos. Num dia de inverno, quando caíram flocos de neve, ele apareceu com um grande vidro ustório, ergueu a aba do paletó e deixou que nela caíssem alguns flocos.

– Olha agora através do vidro, Gerda – disse ele.

Cada floco de neve aparecia muito maior, assemelhando-se a uma flor ou a uma estrela de dez pontas. Era muito bonito.

– Vês, que coisa artística? – disse Kay. – É muito mais interessante do que as flores verdadeiras. E não há um só defeito nelas. São absolutamente simétricas, enquanto não se derretem.

Pouco depois ele veio, com as mãos metidas em grandes luvas, trazendo às costas o seu trenó.

– Me deixaram andar de trenó na praça, onde os outros brincam! – gritou, bem ao ouvido de Gerda, e saiu em disparada.

Na praça, muitas vezes os mais arrojados dentre os meninos amarravam o seu trenó na carroça de algum camponês que passava, e eram assim puxados por ele um bom pedaço. Também naquele dia praticavam essa traquinagem. No melhor da brincadeira, surgiu na praça um grande trenó, todo pintado de branco. Dentro dele ia alguém envolto numa capa branca, de lã, trazendo na cabeça um gorro branco, de pelo. O grande trenó deu duas voltas na praça, e Kay conseguiu amarrar nele o seu, que era pequeno e foi por ele puxado. Foi cada vez mais depressa, até a próxima rua. A pessoa que ia no trenó virou-se para trás e saudou amavelmente Kay, com um movimento de cabeça, como se já se conhecessem. Cada vez que Kay queria desamarrar o seu pequeno trenó, a pessoa tornava a voltar a cabeça e Kay ficava sentado. Saíram pela porta da cidade. A neve começou a cair com tanto ímpeto que o menino não via mais a mão em frente aos olhos, enquanto avançavam. Desatou depressa a corda, para soltar-se do grande trenó, mas de nada lhe valeu. Seu pequeno trenó estava preso ao grande e ambos corriam com a velocidade do vento. Chamou em voz alta, mas ninguém o escutou. A neve caía e o trenó voava. De tempos a tempos dava um pulo, como se passasse por cima de valas de cercas. Aterrorizado, o menino quis rezar o Padre Nosso, mas as palavras não lhe vinham à mente.

Os flocos de neve foram-se tornado cada vez maiores. Por fim, eram como grandes galinhas brancas. De repente, pularam para o lado, o grande trenó parou, e a pessoa que ia dentro dele se ergueu. Sua capa e seu gorro eram feitos só de neve. Era uma mulher alta, de porte altivo e resplandecente brancura. Era a Rainha da Neve.

– Avançamos um bocado – disse ela. – Estás com frio? Então entra na minha pele de urso!

E ela o pôs no trenó, ao lado dela. E envolveu-o com a pele de urso, e ele teve a sensação de estar afundando num monte de neve.

– Ainda sente frio? – perguntou a mulher, beijando-o na fronte. Seu beijo era mais frio do que o gelo e varou-lhe todo o corpo, até o coração, que era, por sua vez, uma pedra de gelo. Era como se ele fosse morrer. Mas aquilo só durou um momento. Depois a sensação foi até agradável, e Kay deixou de sentir frio.

– Meu trenó! Não esquece meu trenó! – foi a primeira frase que lhe ocorreu.

O trenó foi amarrado a uma das galinhas brancas, que saiu voando atrás deles, com o trenó às costas. A Rainha da Neve beijou Kay mais uma vez, e ele esqueceu-se da pequena Gerda, da avó e de todos em casa.

– Agora não te beijarei mais – disse ela – pois te mataria de tantos beijos.

Kay fitou-a e achou-a linda. Não poderia imaginar rosto mais belo e expressivo. Ela não parecia ser mais de gelo, como naquela vez em que sentara em frente à janela e lhe acenara. A seus olhos ela era perfeita. Ele não sentiu mais medo nenhum, contou-lhe que já sabia fazer contas de cabeça, até com frações, que sabia quantas milhas quadradas e quantos habitantes tinha no país. Ela sorria sempre. O menino achou então que não sabia bastante ainda, e olhou para cima, fitando o espaço, e ela voou com ele para as alturas, para a nuvem negra. A tempestade zunia, furiosa, era como se cantasse velhas canções. Voavam por cima de matas e lagos, terras e mares. Embaixo soprava o frio vendaval, uivavam lobos, a neve estalava, e por cima dela voavam, grasnando, os corvos pretos. Bem no alto, porém, brilhava uma luz, muito grande e clara, e nela Kay viu a longa, longa noite de inverno. Durante o dia dormia aos pés da Rainha da Neve.

Terceira História. O Jardim da Mulher que Conhecia Arte Mágica

Mas como estaria passando a pequena Gerda, depois que Kay se fora, para não mais voltar? Onde estaria Kay? Ninguém o sabia, ninguém sabia informar. Os meninos contavam apenas que o tinham visto amarrar seu trenó a outro, grande e luxuoso, que ganhara a rua e saíra pela porta da cidade. Ninguém sabia onde ele estava. Muitas lágrimas correram, a pequena Gerda chorou, um pranto sentido e longo. Disseram, depois, que ele morrera, que submergira no rio, logo ao sair da cidade. Foram longos e sombrios aqueles dias de inverno.

Chegou a primavera, com sol quente.

– Kay está morto – disse a pequena Gerda.

– Não creio – disse o Sol.

– Ele está morto – disse ela às andorinhas.

– Não cremos – responderam elas.

Por fim, nem a pequena Gerda o acreditava.

– Vou calçar meus sapatos novos, vermelhos – disse ela, certa manhã. – Os sapatos que Kay nunca viu. E vou até o rio, perguntar por ele.

Pela manhã, bem cedo, ela beijou a velha avó, que dormia, calçou os sapatos vermelhos, e saiu, sozinha, pela porta da cidade, indo até o rio.

– É verdade que levaste meu pequeno companheiro? Dar-te-ei de presente meus sapatos vermelhos, se me devolveres Kay.

Pareceu-lhe então que as ondas se agitavam, de maneira estranha, como num meneio afirmativo, e ela tomou os sapatos vermelhos, que eram o que possuía de mais querido, e atirou-os ao rio. Mas os sapatos caíram perto da margem, e as pequenas ondas logo os trouxeram de volta à terra, para Gerda. Era como se o rio não quisesse tomar o que ela possuía de mais querido, pois não tinha o pequeno Kay para lhe dar em troca. Ela

imaginou então que não jogara os sapatos a suficiente distância. Entrou num barco, que estava ancorado entre os juncos, foi até a extremidade dele, e de lá tornou a atirar os sapatos. O barco, porém, que não estava amarrado, com o movimento que ela fez, afastou-se da margem. Ela o percebeu, e procurou, às pressas, sair. Antes, porém, que ela voltasse à popa, por onde entrara, o barco já estava a mais de um metro da margem, e, ganhando a corrente, começou a deslizar com rapidez.

Alarmada, a pequena Gerda começou a chorar, mas ninguém a ouvia, a não ser os pardais, e estes não a podiam trazer de volta à terra. Voaram ao longo das margens, gorjeando, como se a quisessem consolar.

– Cá estamos! Cá estamos! – cantavam os pardais.

O barco deixava-se arrastar pela correnteza, e fugia, célere, levando para longe a pequena Gerda. Ela ia bem quieta, não chorava mais. Estava de meias. Seus sapatinhos vermelhos vinham atrás, boiando, mas não puderam alcançar o barco, que ia cada vez mais depressa.

Bonita era a paisagem dos dois lados do rio. Viam-se prados cheios de flores, velhas árvores, e campos onde pastavam vacas e ovelhas. Mas não se via um único ser humano.

“Talvez o rio me leve para onde está o pequeno Kay”, pensou Gerda, e logo sentiu-se mais animada. Pôs-se de pé, e olhou durante longas horas as belas e verdejantes margens. Chegou assim a um lindo pomar de cerejeiras, que rodeava uma casinha de janelas esquisitas, vermelhas e azuis. Tinha telhado de palha, e dois soldados de madeira, postados diante dela, apresentavam armas aos que passavam navegando no rio.

Pensando que fossem pessoas vivas, Gerda chamou-os; mas eles, naturalmente, não responderam. A corrente, ali, puxava para terra; arrastou o barco para a margem, de modo que Gerda chegou bem perto dos soldados. Então ela gritou mais alto, e da casa saiu uma mulher muito velha, que andava devagar, apoiada num cajado, e tinha na cabeça um chapéu de abas muito largas, pintado com as mais belas flores.

– Pobre criança! – disse a velha. – Como vieste ter a esta forte corredeira, para seres carregada para tão longe, pelo mundo a fora?

Assim dizendo, avançou pela água e, usando o cajado como remo, segurou o barco, puxou-o para a terra e dele tirou a pequena Gerda.

Bem contente ficou a menina ao ver-se de novo em terra firme. Mas, ao mesmo tempo, teve medo da estranha velha.

Gerda contou-lhe tudo. A velha sacudiu a cabeça e, quando Gerda já lhe havia contado tudo, perguntando inclusive se ela não vira o pequeno Kay, a mulher disse que ele não passara por lá, mas que, certamente, ainda passaria. Que ela não ficasse triste, e tratasse de provar das suas cerejas, olhar suas flores, mais lindas que qualquer livro de figuras, cada uma capaz de contar uma história. Tomou Gerda pela mão, entraram na casinha, e a velha trancou a porta.

As janelas ficavam muito no alto; e as vidraças eram vermelhas, azuis e amarelas. Dentro de casa a luz do dia tinha um efeito estranho, com todas as cores. Na mesa havia uma vasilha com as mais deliciosas cerejas, e Gerda pôde comer à vontade. Enquanto ela comia, a velha lhe penteou os cabelos com um pente de ouro. Os cabelos formavam lindos cachos e brilhavam, dourados, em torno do pequenino rosto amável, que parecia uma rosa.

– Uma garotinha como esta, bonitinha, era exatamente o que eu sempre quis ter! – disse a velha. – Verás agora como nós duas seremos amigas.

À medida que a velha lhe penteava os cabelos, Gerda ia esquecendo mais e mais seu amiguinho Kay, pois a velha tinha poder mágico. Não era uma feiticeira maligna; apenas fazia um pouco de magia, para seu próprio prazer, e queria muito ficar com a pequena. Foi, por isso, ao jardim, e apontou o seu cajado para todas as roseiras, que, por mais lindas que estivessem, desapareceram no solo negro, sem deixar vestígio onde tinham estado. Temia a velha que Gerda, quando visse as rosas, pensasse nas de sua própria casa e, recordando o pequeno Kay, fugisse.

A velha levou Gerda ao jardim. Que aroma! Que maravilha! Todas as flores imagináveis, de todas as estações do ano, erguiam-se ali em magnífica profusão. Nenhum livro de figuras poderia ser mais colorido e mais belo. Gerda pulou de contentamento e

brincou até o Sol inclinar-se e desaparecer atrás das altas cerejeiras. Foi-lhe então dada uma cama excelente com cobertores vermelhos, de seda, bordados com violetas azuis. Ela adormeceu e sonhou. Foram sonhos tão lindos como os de qualquer rainha em seu dia de núpcias.

No dia seguinte, foi-lhe de novo permitido brincar com as flores, ao sol quente. Passaram-se assim muitos dias. Gerda conhecia cada flor, mas, por mais flores que ali houvesse, notava a falta de uma, qual, não sabia dizer. Um dia, porém, ela estava fitando o chapéu de abas largas da velha, com as flores pintadas, e teve a atenção despertada pela mais linda de todas elas: era uma rosa. A velha, quando fizera as rosas desaparecerem na terra, esquecera de tirar também aquela do chapéu. Não se pode pensar em tudo...

– O quê? – disse Gerda. – Não há rosas aqui?

E pôs-se a pular entre os canteiros, procurando, procurando sem parar. E, não achando nenhuma rosa, sentou-se no chão e chorou. Suas lágrimas caíram no ponto exato onde uma das roseiras desaparecera no solo. Quando as lágrimas quentes umedeceram a terra, a roseira brotou de repente do chão, tão florida como estivera ao desaparecer. Gerda beijou as rosas, e pensou nas rosas de sua casa, que eram tão belas. Lembrou-se então do pequeno Kay.

– Oh! Como me demorei aqui! – exclamou a garotinha. – Saí de casa para procurar Kay. Não sabeis onde ele está? – perguntou às roseiras. – Acreditais que ele se foi para sempre, que está morto?

– Morto ele não está – responderam as rosas. – Nós estivemos dentro da terra, onde estão os mortos, e Kay não estava lá.

– Obrigada – disse a pequena Gerda.

E foi até as outras flores, olhou-as demoradamente, e perguntou:

– Não sabeis onde está o pequeno Kay?

Cada uma das flores, porém, banhada pela luz do sol, sonhava em sua própria história ou tinha sua própria lenda para contar. Gerda ouviu muitas e muitas histórias de flores, mas a de Kay nenhuma delas sabia contar.

Que contou o lírio tigrino?

– Ouves o tambor? Bum! Bum! São apenas dois sons, duas batidas. Bum! Bum! Ouve o canto fúnebre das mulheres! Ouve o clamor dos sacerdotes! Em sua longa túnica vermelha a mulher hindu está de pé na fogueira. As chamas envolvem-na ao seu defunto marido. Mas a mulher hindu pensa em um que está vivo, ali mesmo, na roda, naquele cujos olhos, ardendo mais que as chamas, têm um fogo que atinge mais o coração dela que o fogo que dentre em pouco lhe queimará o corpo, reduzindo-o a cinzas. Pode a chama do coração morrer nas chamas da fogueira?

– Não entendo nada disso – atalhou a pequena Gerda.

– É a minha história – disse o lírio tigrino.

O que dirá a coriola?

– Pende sobre o estreito atalho da montanha um velho castelo feudal. A hera e a vinca rasteira revestem as velhas muralhas vermelhas. Qual denso e emaranhado tapete, as folhas chegam até ao balcão, onde uma formosa donzela se inclina sobre a grade, com os olhos na estrada lá embaixo. Nenhuma rosa pode pender mais linda nos ramos, nenhuma flor de macieira, quando o vento a desprende da árvore e a carrega, pode ser mais leve que ela. Paira no ar um frufu do belo vestido de seda. “E ele que não vem!”

– Falas de Kay? – perguntou a pequena Gerda.

– Falo da minha própria história, do meu sonho, nada mais – respondeu a coriola.

Que terá a dizer o pequenino galanto?

– Entre as árvores pende o balanço, feito de uma tabuinha na ponta de longas cordas. Nele estão-se balançando duas graciosas meninas com vestidos brancos como neve e longas fitas de seda verde drapejando do chapéu. O irmão, maior que elas, está de pé no balanço, equilibrando-se com os braços em torno das cordas e tendo em uma das mãos uma tigelinha, e, na outra, um canudo de argila, com que sopra bolhas de sabão. O balanço vai e vem, e as bolhas voam com lindas e variadas cores. A última pende ainda no canudo e se curva ao vento. O balanço vai e vem. O cachorrinho preto, leve como as

bolhas, ergue-se nas patas traseiras e quer também subir ao balanço. O balanço voa, o cachorro pula, late e se zanga, por ver-se logrado. As bolhas se desfazem... Uma tábua oscilante, uma figura de espuma que se desfaz – eis o meu canto!

– Pode bem ser belo o que contas, mas o contas com tristeza, e nem ao menos mencionas Kay.

O que dirão os jacintos?

– Eram três lindas irmãs, transparentes e delicadas. O vestido de uma era vermelho, o da outra, azul, e o da terceira inteiramente branco. Dançavam de mãos dadas, junto ao lago adormecido, à clara luz do luar. Não eram elfos, eram seres humanos. Havia no ar uma doce fragrância, e as raparigas desapareceram no interior da floresta. O aroma tornou-se mais intenso. Três esquifes, em que jaziam as três belas irmãs, deslizaram da floresta espessa para o lago. Ao redor esvoaçavam pirlampos, como pequeninas lanternas aladas. As jovens e graciosas bailarinas estarão dormindo ou estão mortas? O perfume das flores diz que elas morreram. Os sinos da noite dobram a finados ...

– Deixaste-me toda triste – disse a pequena Gerda. – Tens tão forte perfume... Fazes-me pensar nas raparigas mortas. Ah! Será que, de fato, o pequeno Kay morreu? As rosas estiveram no fundo da terra, e dizem que não.

– Blim! Blam! – ecoaram os sinos dos jacintos. – Não tocamos para o pequeno Kay, que nem conhecemos. Apenas cantamos nossa própria canção, a única que sabemos cantar.

Gerda foi até o botão-de-ouro, que brilhava entre cintilantes folhas verdes.

– Tu és um pequenino sol ardente – disse Gerda. – Dize-me se sabes onde encontrarei meu companheiro?

O botão-de-ouro brilhou, fitando Gerda. Que canção saberia ele cantar? Também seu canto não falava de Kay...

– Havia um pequeno quintal, inundado pelo sol do Senhor, já nos primeiros dias de primavera. Os raios solares refletiam-se na branca parede da casa vizinha. Bem junto à parede cresciam as primeiras flores amarelas, ouro resplendendo aos raios quentes do sol. A velha avó estava sentada em sua cadeira; sua neta, pobre e bonita empregada doméstica, chegando para uma curta visita, beijou a avó. Havia ouro, o ouro do coração, no carinhoso beijo, igual ao das flores e ao da radiante luz matinal. É esta minha pequena história – arrematou o botão-de-ouro.

– Minha pobre e velha avó – suspirou Gerda. – Ela com certeza anseia por me ver, deve estar triste por minha causa, como esteve pelo pequeno Kay. Mas breve voltarei para casa, levando Kay comigo. De nada vale eu perguntar por ele às flores, que só conhecem sua própria canção, e nada sabem dizer.

Arregaçou o vestidinho para correr mais depressa. Mas os narcisos roçaram-lhe nas pernas quando ela saltou por cima deles. Ela parou, fitou a comprida flor amarela.

– Sabes alguma coisa? – perguntou, inclinando-se.

E o que disse o narciso?

– Vejo a mim mesmo! Vejo a mim mesmo! – disse ele. – E como é bom o meu perfume. No alto, na pequena mansarda, uma bailarina, meio vestida, de pé, ora numa perna só, ora nas duas pernas, dá pontapés no mundo inteiro. Sua função é apenas o deslumbramento, é ofuscar a vista de todos. Ela derrama água da chaleira sobre o pedaço de pano que tem na mão: é o corpete. A limpeza é uma grande coisa. O vestido branco está pendurado no cabide, foi também lavado na chaleira e enxuto no telhado. Ela o veste, com o lenço amarelo, cor de açafreão, ao pescoço, o que faz o vestido parecer mais branco ainda. Pernas para o ar! Vede, como ela fica erecta numa só haste! Vejo a mim mesmo! Vejo a mim mesmo!

– Isso não me interessa, nem é coisa que me venha contar – disse a pequena Gerda.

E correu para o extremo do jardim.

O portão estava fechado, mas ela sacudiu a tranqueta enferrujada, até soltá-la e abrir o portão. Sozinha e descalça, a pequena Gerda saiu a correr pelo vasto mundo afora. Três vezes olhou para trás, mas ninguém vinha atrás dela. Por fim, não pôde mais correr e

sentou-se numa grande pedra. Olhando ao redor, viu que o verão passara, que já avançava o outono. Não o notara lá dentro, no belo jardim ensolarado, onde sempre havia flores de todas as estações do ano.

– Mas Deus, como me atrasei! – exclamou ela. – Já é outono! Assim nem me arrisco a descansar.

E ergueu-se para continuar a jornada.

Ah! Como estavam doloridos e fatigados seus pequeninos pés! O tempo estava frio e úmido. As longas folhas dos salgueiros estavam todas amarelas e o orvalho gotejava nelas. Ao redor caíam as folhas, uma a uma. Apenas o abrunheiro mantinha-se firme e erecto, com frutos que, de tão azedos, traziam à boca uma sensação peculiar, só de pensar neles. Ah! Como era lúgubre e sombrio o vasto mundo!

Quarta História, que fala de um Príncipe e de uma Princesa

De novo teve de descascar. Bem à sua frente, veio saltitando na neve um grande corvo que a estivera fitando já por algum tempo.

– Croá! Croá! Bom dia! Bom dia! – disse ele.

Não podia dizê-lo melhor, mas movia-o um sincero desejo de ajudar a menina. Perguntou-lhe para onde ia assim sozinha, pelo mundo afora. A palavra “sozinha” Gerda entendeu-a muito bem, e sentiu o quanto ela encerrava de triste. Contou, por isso, ao Corvo, toda a história de sua vida, e perguntou se ele não vira Kay.

O corvo meneou a cabeça, ponderado.

– Pode ser. Pode ser... – disse pausadamente.

– O quê? Julgas tê-lo visto! – exclamou a menina, e quase sufocou o Corvo, de tanto beijá-lo.

– Calma, menina, calma – pediu o Corvo. – Não disse que o vi, mas apenas creio tê-lo visto, se foi ele mesmo quem eu vi. Mas com certeza já te esqueceu por causa da princesa.

– Ele mora com uma princesa? – perguntou Gerda.

– Ouve... – começou o Corvo. – Mas me é tão difícil falar tua língua! Se entendes língua de corvo, contarei melhor.

– Não entendo. É língua que não aprendi – disse Gerda. – Minha avó, sim, falava língua de corvo, e também a língua do P. Quisera eu tê-la aprendido...

– Não faz mal, não – disse o Corvo. – Vou contar tudo, da melhor maneira que puder, o que, afinal, não é grande vantagem.

E contou o que sabia:

– Neste reino, onde agora estamos, mora uma princesa, que é de uma inteligência única. Pudera! Leu todos os jornais que existem no mundo e esqueceu o conteúdo de todos eles, de tão inteligente que é. Ainda outro dia ela estava sentada no trono – o que, segundo asseguram, não é lá muito divertido – e começou a cantarolar uma modinha que diz assim: “Não sei porque não deva casar!” – “Pois não é má ideia”, disse ela, e resolveu casar-se. Mas queria como marido um homem que soubesse responder quando ela lhe falasse, soubesse mais que andar passeando e parecer distinto, pois isso é muito chato. Mandou reunir todas as damas de honor, e estas, ao ouvirem o que a princesa queria, ficaram muito alegres. “Isto sim, nos agrada”, disseram. “Também já pensamos nisso um dia desses.” Podes crer em cada palavra que digo, pois falo a pura verdade – interrompeu-se o corvo. – Tenho uma namorada mansa, que anda solta pelo palácio e me contou tudo isso.

A tal namorada também era corvo, é claro, pois corvo só namora corvo.

Os jornais logo saíram com corações num canto de página, com as iniciais da princesa. Lia-se neles que todo moço de bom aspecto tinha a liberdade de comparecer ao palácio e falar com a princesa; aquele cuja conversa revelasse que ele se sentia à vontade num palácio e falasse melhor que os outros, a princesa escolheria para marido.

– Sim, sim – disse o Corvo. – Podes acreditar no que digo. É tão verdadeiro como o é estarmos aqui sentados. O povo afluiu em massa, foi uma correria e um atropelo, mas ninguém teve sorte, nem no primeiro, nem no segundo dia. Todos os rapazes sabiam falar

muito bem quando estavam lá fora, na rua, mas assim que transpunham os portais do palácio, e viam a guarda em uniforme de prata, e, pelas escadarias, os lacaios, em uniforme ouro, e os grandes salões iluminados – pronto! Embatucavam. Ao chegarem em frente ao trono onde estava a princesa, não sabiam dizer nada, repetiam simplesmente as últimas palavras que ela dizia, e a ela não interessava ouvi-las de novo. Lá dentro, era como se os rapazes se tivessem embriagado com rapé e caído num estado de torpor, que durava até se verem novamente na rua. Lá fora, sim, sabiam conversar. Os moços formavam uma fila que ia da entrada da cidade até o palácio. Eu estive lá dentro, e vi – afirmou o corvo. – Eles passavam fome e sede, mas do palácio não recebiam nem um copo de água morna. É verdade que alguns, entre os mais sabidos, traziam sanduíches, mas não os dividiam com o vizinho da fila. Diziam eles, lá com os seus botões: “Deixa-o ir com cara de esfaimado, que assim a princesa não desposará”.

– E Kay? O pequeno Kay? – inquiriu Gerda. – Quando chegou ele? Encontrava-se entre os muitos que esperava na fila?

– Devagar, menina. Calma. Já vamos lá. Já vamos falar nele, agora mesmo. Foi no terceiro dia. Apareceu um sujeito miúdo, sem cavalo nem carro, marchando, audacioso e confiante, até o palácio. Os olhos dele brilhavam como os teus. Tinha lindos cabelos compridos, mas vinha pobremente trajado.

Era Kay! – exultou Gerda. – Então o encontrei!

E bateu palmas de alegria.

– Ele trazia às costas uma pequena mochila – disse o Corvo.

– Deve ter sido o seu trenó – esclareceu Gerda. – Deve ter sido, pois ele foi-se embora levando o trenó.

– É bem possível – disse o Corvo. – Não o examinei assim com tanta atenção. Mas a seu respeito sei, graças à minha namorada mansa, que quando ele entrou pela portada e viu a guarda palaciana vestida de prata, e, nas escadarias, os lacaios vestidos de ouro, não ficou nem um pouquinho embaraçado. Saudou-os com um meneio de cabeça e lhes disse: “Deve ser muito cacete ficar de pé aqui na escada. Prefiro entrar...” Lá dentro os salões refulgiam as luzes. Conselheiros caminhavam, com outras pessoas gradas, carregando vasilhas de ouro. Era tudo tão majestoso que dava bem para deixar um homem constrangido. Suas botinas rangiam de modo horrível, mas ele não se acanhou.

– Com toda a certeza é Kay – disse Gerda. – Sei que ele tinha botinas novas. Ouvi-as ranger na casa da avó.

– Pois as dele rangiam, e como! – continuou o corvo. – Desembaraçado, foi até a presença da princesa, que estava sentada numa pérola de tamanho de uma roda de fiar. Em volta se achavam todas as damas de honor com as suas criadas, e as criadas das criadas, e todos os cavaleiros com os seus criados, e os criados dos criados, os quais, por sua vez, também têm criados. Quanto mais próximo estavam da porta, tanto mais arrogantes pareciam eles. O criadinho do criado do criado, rapaz que anda sempre de chinelos, era, ali junto à porta, tão insuportavelmente orgulhoso que quase nem se podia olhar para ele.

– Deve ter sido horrível – disse a pequena Gerda. – E Kay desposou a princesa?

– Até eu, se não fosse corvo, tê-la-ia desposado, apesar de já ser noivo. Consta que ele falou tão bem como eu, quando falo em língua de corvo. Tudo isso ouvi de minha namorada mansa. Ele se mostrava tão audacioso quanto guapo. Nem viera como pretendente, mas apenas para ouvir a inteligente princesa. Achou-a admirável, e ela, por sua vez, achou-o também.

– Não há dúvida, foi Kay! – disse Gerda. – Ele é tão inteligente que sabe fazer cálculos de cabeça, e com frações! Ah! Não queres levar-me ao interior do castelo?

– Bem... Falar é fácil, fazer é que são elas... Vou expor o caso à minha namorada mansa. Ela nos poderá aconselhar. Mas devo dizer-te que uma garotinha como tu nunca obtém permissão de entrar no palácio.

– Mas eu entrarei –olveu Gerda. – Quando Kay souber que estou aqui, virá imediatamente me buscar.

– Espera-me ali junto à sebe – disse o corvo.

E, sacudindo a cabeça, saiu voando.

Já era noite escura quando ele voltou.

– Bom, bom! – disse ele. – Trago muitas lembranças de minha namorada. E trago aqui um pão para ti, que ela apanhou na cozinha. Lá há pão de sobra, e tu deves estar com fome. Não é possível entrares no palácio, por estares descalça. A guarda, em uniforme de prata, e os lacaios, em uniforme de ouro, não te deixaram passar. Mas não chores por isso. Lá chegarás, apesar de tudo. Minha namorada sabe de uma escadinha dos fundos, que conduz à alcova, e sabe onde achar a chave.

Entraram no jardim, na grande alameda, onde as folhas caíam uma a uma. Quando todas as luzes no palácio se apagaram, uma após outra, o corvo conduziu a pequena Gerda a uma porta dos fundos, que estava encostada.

O coração de Gerda batia de medo e de desejo. Era como se ela fosse cometer alguma ação má, embora quisesse apenas saber se o rapaz de fato era ou não o pequeno Kay. Mas era, sim, devia ser ele. Gerda via nitidamente, na imaginação, os olhos expressivos e os longos cabelos de Kay, via-o sorrir, como ele sorria quando estavam em casa, sentados à sombra das roseiras. Ele certamente ia alegrar-se em vê-la, e ao saber que ela fizera, por sua causa, uma longa jornada. Gerda ansiava por dizer-lhe o quanto todos em casa tinham ficado tristes quando ele não voltara. Quantos temores e quanta satisfação...

Chegaram à escada. Num armário ardia uma pequena lâmpada. De pé, no meio do aposento, o corvo manso virou a cabeça para todos os lados, fitando Gerda, que se inclinou, como lhe ensinara a avó.

– Meu noivo falou tão bem de si, senhorita! – disse a noiva mansa. – Sua história é muito comovente. Se quiser levar a lâmpada, eu irei na frente. Vamos por aqui, pelo caminho secreto, pois nele não encontraremos ninguém.

– Me parece que vem alguém atrás de nós – observou Gerda.

Alguma coisa passou zunindo por ela, algo como sombras na parede, cavalos de crinas esvoaçantes e pernas delgadas, caçadores, cavaleiros, damas a cavalo.

– São apenas os sonhos – disse o corvo. – Eles vêm em busca dos pensamentos dos nobres senhores, para a caça. É bom. Assim a senhorita poderá contemplá-los em suas camas. Mas quero ver, agora, se a senhorita vai demonstrar gratidão, caso alcance posição e honrarias.

– Nisso nem é preciso falar – disse o outro corvo.

Entraram na primeira sala, revestida de cetim cor-de-rosa, com flores artificiais nas paredes. Lá os sonhos ainda passavam zunindo por eles, mas iam tão depressa que Gerda não chegou a ver o senhor e a senhora. Sucediavam-se as salas, uma mais esplêndida que a outra. Ali, sim, ficava-se aturdido. Chegaram ao dormitório. O teto assemelhava-se a uma grande palmeira com folhas de precioso vidro; e, bem no meio da sala, pendiam de uma grossa haste de ouro duas camas, cada uma imitando um lírio. Uma era branca, e nela dormia a princesa. A outra era vermelha, e nela é que Gerda devia procurar o pequeno Kay. Afastou para o lado uma das pétalas vermelhas, e viu uma nuca morena. Era Kay! Ela gritou em voz alta o nome dele, e aproximou a lâmpada. Os sonhos, a cavalo, precipitaram-se de volta ao quarto. O jovem acordou, virou a cabeça e... Não era o pequeno Kay.

O príncipe só se parecia com Kay na nuca, mas era também jovem e formoso. A princesa espiou da cama de lírio branco e perguntou o que havia. A pequena Gerda chorou, contou toda a sua história, tudo quanto o corvo tinha feito por ela.

– Pobrezinha! – disseram o príncipe e a princesa.

E elogiaram os corvos, asseverando que não estavam zangados com eles, mas que eles não deviam cair em outra. Apesar de tudo, seriam recompensados.

– Quereis voar livremente? – perguntou a princesa. – Ou quereis emprego fixo como corvos da corte, com direito a todas as sobras da cozinha?

Os dois corvos fizeram profunda reverência e solicitaram cargos fixos e permanentes, pois pensavam no futuro. Disseram que era muito importante assegurarem para si uma velhice tranquila.

O príncipe levantou-se e deixou Gerda dormir na sua cama. Isso era o máximo que alguém poderia fazer por uma pessoa. Ela juntou as mãozinhas e pensou: “Como são bons os homens e os animais!” Logo depois fechou os olhos e dormiu um sono abençoado. Todos os sonhos voltaram, vieram voando para dentro do quarto, e pareciam os anjos de Deus. Puxavam um pequeno trenó, e nele Kay estava sentado, acenando. Mas tudo não passava mesmo de sonho e, por isso, se desvaneceu assim que ela acordou.

No dia seguinte foi ela vestida, dos pés à cabeça, de veludo e seda. Propuseram-lhe que ficasse morando no palácio, onde teria tudo e viveria bem, mas ela pediu que lhe dessem apenas um pequeno carro com um cavalo, e um par de botas, pois queria sair de novo pelo vasto mundo afora, à procura de Kay, até encontrá-lo.

Deram-lhe botas e regalos e os mais graciosos vestidos. Quando ela quis partir, parou em frente à porta uma carruagem nova, toda de ouro, onde brilhavam como uma estrela as armas do príncipe e da princesa. O cocheiro, os criados e os batedores – havia batedores também – tinham coroas de ouro na cabeça. O príncipe e a princesa ajudaram-na a entrar no carro e lhe desejaram boa sorte. O corvo, que já se casara, acompanhou-a nas primeiras três milhas. Sentou-se ao lado dela, pois não suportava viajar de costas. Sua esposa ficou no portão, batendo as asas; não os acompanhou, por estar com dor de cabeça. Sofria de dores de cabeça desde que tinha emprego fixo, pois desde então comia demais.

Por dentro a carruagem estava forrada de roscas, e por baixo dos bancos havia frutas e bolos.

– Adeus! Adeus! – gritaram o príncipe e a princesa.

A pequena Gerda chorou, a esposa do corvo chorou. Venceram as primeiras milhas, e também o corvo se despediu; foi, de todas as despedidas, a mais dolorosa. Ele voou para o alto de uma árvore, e ficou batendo as asas negras, a olhar o carro, que brilhava ao longe, batido de sol.

Quinta História, que fala da Filhinha dos Salteadores

Rodaram através da floresta escura. A carruagem brilhava como um fogo vivo, o que atraiu os salteadores.

– É ouro! É ouro! – gritavam

Precipitaram-se para a estrada, agarraram os cavalos, mataram o cocheiro e os criados, e arrancaram a pequena Gerda do carro.

– Ela está bem gordinha e bonita! Foi cevada com nozes! – disse a velha salteadora, megera com longa barba eriçada e sobrelhas que lhe desciam sobre os olhos. – Isso é tão bom como uma ovelhinha cevada! E bem apetitosa!

E puxou a faca, que, faiscando de tão afiada; era de dar calafrios.

– Fora! – gritou a megera, no mesmo instante.

Ela fora mordida na orelha, pela própria filha. A guria estava pendurada nas costas da velha, e era tão traquinas e assanhada que dava gosto ver.

– Garota maluca! – continuou a velha.

E assim não teve tempo de matar a carnear Gerda.

– Ela vai brincar comigo – disse a menina. – Vai me dar o seu regalo e o seu bonito vestido, e vai dormir comigo na minha cama!

E tornou a morder a mãe, que deu pulos e pôs-se a girar.

– Olhem, como ela dança com o seu filhote! – disseram os salteadores, rindo-se às gargalhadas.

– Quero entrar na carruagem! – exigiu a menina.

Tinham de fazer-lhe a vontade, porque ela era muito mimada e teimosa. Ela e Gerda sentaram-se na carruagem, e rodaram mata adentro, no mais denso e sombrio da floresta.

A menina dos salteadores tinha a idade de Gerda, mas era mais forte, mais espadaúda, e morena. Seus olhos eram negros e quase tristes. Envolveu a cintura de Gerda com os braços e disse:

– Não vão matar-te enquanto eu não me zangar contigo. Deves ser uma princesa, não é?

– Não – disse a pequena Gerda.

E contou-lhe tudo que lhe sucedera, confessando-lhe o quanto gostava de Kay.

A menina fitou-a, com ar muito grave, e meneou a cabeça, pensativa.

– Não, não vão matar-te, mesmo se eu me zangar contigo. Neste caso eu mesma te mataria.

E, enxugando os olhos de Gerda, meteu as duas mãos no seu belo regalo, macio e quente.

A carruagem parou. Achavam-se no pátio de um castelo de bandidos. Era um casarão fendido de alto a baixo. Corvos e gralhas saíram voando dos buracos nele abertos. Enormes mastins, cada um deles parecendo poder engolir um homem, sem mastigar, deram grandes saltos, mas não latiram pois latir era proibido.

No grande salão antigo, enegrecido pela fuligem, uma grande fogueira ardia bem no centro do chão de pedra. A fumaça acumulava-se sob o teto, sem conseguir sair. Num grande caldeirão fervia a sopa, e coelhos eram assados no espeto.

– Esta noite dormirás aqui, comigo e com todos os meus animais – disse a menina dos salteadores.

Deram-lhe de comer e beber, e foram para um canto, onde havia palha e cobertores estendidos no chão. Em cima, empoleirados, viam-se perto de cem pombas. Todas pareciam dormir, mas voltaram a cabeça quando as meninas se aproximaram.

–São todas minhas – disse a menina.

E agarrou uma das pombas que estava mais perto, segurando-a pelos pés e sacudindo a infeliz, que se debatia desesperadamente.

– Beija-a! – gritou, batendo com a ave no rosto de Gerda. – Lá estão os canalhas da mata! – acrescentou, apontando uma porção de ripas pregadas em frente de um buraco existente na parede, bem no alto. – São os dois canalhas da mata. Já teriam fugido, se não estivessem bem trancafiados. E aí este meu velho namorado Bé!

Assim dizendo, puxou pelos chifres uma rena, que trazia, amarrado no pescoço, um aro de cobre polido.

– Também a ele temos de trazer preso, senão dá o fora e nos deixa aqui. Todas as noites lhe faço cócegas no pescoço com a minha faca afiada. Ele tem um medo!...

E a menina puxou uma faca comprida, que estivera numa fenda da parede, e fê-la correr pelo pescoço da rena. O pobre animal esperneava, querendo recuar, e a menina ria-se a valer. Logo a seguir ela puxou Gerda para junto de si, na cama.

– Ficas com a faca para dormir? – perguntou Gerda, olhando de esguelha, com um pouco de medo, a arma na mão da outra.

– Sempre durmo armada de faca – disse a pequena dos salteadores. Nunca se sabe o que pode acontecer. Mas conta-me de novo o que contaste antes, sobre o pequeno Kay, e porque saíste pelo mundo afora.

Gerda contou de novo, do começo, a sua história. No alto, na gaiola, os pombos do mato arrulhavam, enquanto as outras pombas dormiam. A menina dos salteadores rodeou com o braço o pescoço de Gerda, empunhando a faca na outra mão e dormiu. Ouvia-se, alta, a sua respiração. Gerda, porém, não conseguiu pregar olho, não sabia se ia viver ou morrer. Os salteadores ficaram sentados ao redor do fogo, cantando e batendo, e a velha salteadora dava cambalhotas. Era uma visão terrível para a garotinha.

Os pombos do mato começaram a arrulhar.

– Ru-ru-ru... Nós vimos o pequeno Kay – disseram eles. – Uma galinha branca carregava o seu trenó, ele ia no carro da Rainha da Neve. O carro passou perto, por cima da floresta, quando estávamos no ninho. A Rainha soprou-nos, a nós filhotes. Só ficamos nós dois. Todos os outros morreram.

– Que dizem vocês aí em cima? – perguntou Gerda. – Onde foi a Rainha da Neve? Sabem alguma coisa?

– Ela com certeza viajou para a Lapônia, pois lá há sempre neve e gelo. Pergunte à rena, que está amarrada à corda.

– Lá há gelo e neve, sim. Lá é que é bom de se viver! – disse a rena. – Lá se corre à vontade, livre, nos vastos e alvos vales. Lá a Rainha da Neve tem sua casa de verão, mas seu castelo é lá em cima, perto do Pólo Norte, La ilha a que chamam Spitzbergen.

– Oh! O pequeno Kay! – gemeu Gerda.

– Fica quieta! – disse a menina dos salteadores. – Senão te meto a faca na barriga!

Pela manhã Gerda contou-lhe tudo quanto lhe haviam dito os pombos do mato, e a menina ficou muito pensativa.

– Vá lá... – disse ela, meneando a cabeça. – No fim dá tudo na mesma! Sabes onde fica a Lapônia? – perguntou, dirigindo-se à rena.

– Quem o poderia saber melhor que eu? – disse o animal, arregalando os olhos. – Lá nasci e me criei, correndo pelos campos de neve...

– Ouve! – disse a menina a Gerda. – estás vendo que todos os homens aqui de casa andam por fora. Mamãe ainda está aqui, nem vai embora. Mas, pela manhã, ela bebe da grande garrafa, e logo depois dorme uma soneca. Vou fazer alguma coisa para ti...

Ela pulou da cama, correu a abraçar a mãe, e, puxando-lhe os bigodes, disse:

– Meu querido bode velho, bom dia!

A mãe beliscou-a embaixo do nariz, deixando-o vermelho e azul, mas era tudo só de amor.

A mãe bebeu da garrafa, dormiu uma soneca, e a menina aproximou-se da rena.

– Tenho a maior vontade de ainda corta-te muitas vezes com a minha afiada faca, pois ficas tão engraçada! Mas dá tudo na mesma... Vou desamarrar tua corda e conduzir-te para fora, para que passas correr até a Lapônia. Mas olha lá! É para usar as pernas, e levar essa menina ao palácio da Rainha da Neve, onde está o companheiro dela. Deves ter ouvido o que ela contou, pois ela falou em voz bem alta e tens o costume de escutar.

A rena deu pulos de alegria. A menina dos salteadores ergueu a pequena Gerda e colocou-a nas costas da rena, tendo o cuidado de amarrá-la e dando-lhe, até, uma almofada para sentar-se.

– Vá lá... Dá tudo na mesma – disse ela. Aí tens tuas botas guarnecidas de lã, pois fará frio, mas o regalo fica comigo que é por demais lindo. Mas não debes sentir frio. Toma! Dou-te as grandes mitenes de minha mãe, que te vão até os cotovelos. Vamos, trata de pô-las. Agora tens mãos iguais às de minha feia mãe.

Gerda chorou de alegria.

– Não gosto de choradeira – disse a menina. – Agora debes ter cara alegre! E aqui tens dois pães e um presunto, para não passares fome.

Foi tudo amarrado à rena. A menina abriu a porta, trancou todos os cachorros, e cortou com a faca a corda que prendia a rena. E disse-lhe:

– Corre o mais que puderes! Mas cuida bem da garotinha!

Gerda estendeu as mãos, metidas nas grandes mitenes, e deu adeus à menina dos salteadores. A rena partiu em disparada, passando por cima de arbustos e tocos de árvores, varando a grande mata, cortando pântanos e estepes, correndo a toda velocidade. Lobos uivavam e grasnavam corvos.

O céu encheu-se de sinais vermelhos, de reflexos multicores.

– É a minha velha Aurora Boreal – disse a rena. – Vê, como brilham as luzes!

E correu, veloz, dia e noite, sem parar. Foram comidos os pães e o presunto. E assim chegaram à Lapônia.

Sexta História. A Mulher da Lapônia e a Mulher de Finmark

Pararam junto a um humilde casebre, de aspecto miserável. O telhado descia até o chão e a porta era tão baixa que a família tinha de andar de quatro para entrar ou sair. Não havia ninguém em casa, a não ser uma velha, que fritava peixe à luz de uma lâmpada de óleo de baleia. A rena contou-lhe a história de Gerda, mas não antes de contar a sua própria, que lhe parecia muito mais importante. Além disso, Gerda estava com tanto frio que nem falar podia.

– Pobres coitados! – disse a mulher da Lapônia. – Ainda têm muito que correr! Terão de vencer mais de cem milhas pelo Finmark adentro, pois é lá que a Rainha da Neve fica, quando vai para o campo, queimando luzes azuis todas as noites. Vou escrever umas palavras à mulher de Finmark. Vou escrever num bacalhau seco, pois papel não tenho. A mulher de Finmark poderá informá-los melhor que eu.

Gerda se aqueceu, tratou de comer e de beber, e a mulher da Lapônia escreveu umas palavras num bacalhau seco, pediu a Gerda que tomasse muito cuidado com a carta, e amarrou-a de novo à rena, que partiu a galope. Durante a noite inteira ardeu a maravilhosa Aurora Boreal, azul, pintalgando o céu de reflexos coloridos. Chegaram assim a Finmark, e bateram à chaminé da mulher finmarquesa, cuja casa nem porta tinha.

Lá dentro reinava um calor intenso. E a mulher estava quase nua. Era pequena de estatura e feia. Afrouxou imediatamente o vestido da pequena Gerda, tirou-lhe as mitenes e as botas, para que a menina não sofresse com o calor. Colocou um pedaço de gelo na cabeça da rena e depois leu o que estava escrito no bacalhau. Leu três vezes a carta, até sabê-la de cor, e pôs o bacalhau na panela, pois ele servia para comer, e ela nunca esbanjava nada.

A rena contou a sua própria história e depois a da pequena Gerda. A mulher de Finmark piscou os olhos, numa expressão inteligente, mas nada disse.

– Tu és muito inteligente – disse a rena. – Sei que podes amarrar todos os ventos do mundo numa linha de coser; quando o navegante desata um nó, tem bom vento; se desata o segundo, o vento soprará um tanto forte; se desatar o terceiro e o quarto, terá um furacão, com força bastante para derrubar matas. Não queres dar à menina aí, uma beberagem para que ela adquira a força de doze homens e possa subjugar a Rainha da Neve?

– A força de dose homens! – disse a mulher. – Não seria nada mau.

Foi a uma prateleira, de lá tirou uma grande pele enrolada. Desenrolou-a. Nela estavam escritas umas letras estranhas, e a mulher finmarquesa as leu com tanto afã, que o suor lhe brotava da fronte.

A rena tornou a interceder, pedindo pela pequena Gerda. Esta fitou com olhos suplicantes, cheios de lágrimas, a mulher, que de novo começou a piscar. Por fim, ela levou a rena a um canto e sussurrou-lhe alguma coisa, enquanto lhe punha gelo na cabeça.

– O pequeno Kay está com a Rainha da Neve, sim – sussurrou a mulher. – Mas lá ele encontra tudo quanto deseja e imagina, acredita que aquele é o melhor lugar do mundo. É porque ele tem estilhaço de vidro no coração, e um grãozinho num olho; estes têm de sair, senão ele nunca se livrará do poder que a Rainha de Neve exerce sobre ele.

– Mas não podes dar à pequena Gerda algum poder mediante o qual ela o liberte de tudo isso?

– Não posso dar-lhe poder maior que o que ela já tem. Não vês como é grande a sua força? Não vês como homens e animais a servem, como ela, pobre e descalça, conseguiu tanta coisa pelo mundo? Ela não precisa que lhe digamos a força que tem, a força que está em seu coração, e que reside no fato de ser ela uma criança doce e inocente. Se ela, por si mesma, não puder penetrar no reduto da Rainha da Neve e tirar o fragmento de vidro do coração do pequeno Kay, nós nada poderemos fazer! A duas milhas daqui começa o jardim da Rainha da Neve; até lá podes levar a menina. Deixe-a junto ao arbusto que se ergue na neve, um com frutinhas vermelhos, mas não deves ficar lá, perdendo tempo com conversas. Deves voltar imediatamente para cá.

E a mulher finmarquesa ergueu a pequena Gerda, colocou-a nas costas da rena, que então saiu em disparada.

– Minhas botas! Não calcei as minhas botas, nem as minhas mitenes! – gritou a pequena Gerda, sentindo já o frio cortante.

Mas a rena não ousava parar. Correu, veloz, até chegar ao arbusto de frutinhas vermelhos. Ali a rena pôs Gerda no chão, e beijou-a na boca. Grandes lágrimas corriam dos olhos do animal, que, de súbito, girou sobre si mesmo, e deitou a correr o mais que podia, pelo caminho de volta. Lá ficou a pobre Gerda, sem sapatos, sem mitenes, em pela Finmark, em pleno gelo, no frio mais terrível.

Ela correu para a frente o mais depressa que podia. Todo um pelotão de flocos de neve veio-lhe ao encontro. Mas os flocos não caíram do céu, que estava limpo, brilhante, com a Aurora Boreal; os flocos de neve deslizavam pelo chão, e quanto mais se aproximavam, tanto maiores iam ficando. Gerda bem que se lembrou como eram grandes e estranhos os flocos de neve, vistos através do vidro ustório, mas ali eles eram muito maiores e mais terríveis, pois pareciam ter vida – eram a sentinela avançada da Rainha da Neve. Tinham formas as mais estranhas: alguns lembravam grandes e feios ouriços; outros eram como serpentes enroladas umas nas outras, com a cabeça de fora; e, ainda, outros pareciam pequenos ursos gordos, com os pelos eriçados. Enfim, todos eram de uma alvura brilhante, todos eram flocos de neve de verdade.

A pequena Gerda rezou o Padre Nosso. O frio era tão intenso que ela podia ver a própria respiração, que lhe saía da boca sob a forma de um denso fumo branco. O seu hálito foi-se tornando assim cada vez mais compacto, e tomou a forma de pequeninos anjos, que cresciam gradativamente, à medida que iam tocando a terra; todos tinham capacetes na cabeça, e lança e escudo nas mãos. Foram-se tornando cada vez mais numerosos e, quando Gerda terminou a sua oração, estava cercada por toda uma legião daqueles anjos. Investiam, com suas lanças, contra os temíveis flocos de neve, fazendo-os em mil pedaços; e a pequena Gerda pôde então prosseguir, segura e confiante. Os anjos afagavam-lhe as mãos e os pés, e ela, sentindo menos o frio, avançou mais depressa em direção ao palácio da Rainha da Neve.

Mas vamos ver primeiro como ia passando Kay. Nem de longe ele pensava na pequena Gerda, e muito menos lhe passava pela cabeça que ela estivesse em frente ao palácio.

Sétima História. O que aconteceu no palácio da Rainha da Neve e o que sucedeu depois

As paredes do palácio eram feitas de neve que caía em flocos, e as portas e janelas eram brechas abertas pelos ventos cortantes. Havia mais de cem salões, dependendo da neve que caía, e o maior deles se estendia por muitas milhas. Todos eram iluminados pelo forte clarão da Aurora Boreal. Os salões eram imensos, desertos, gélidos e brilhantes. Nunca penetrara ali a alegria, nem ao menos a de um pequeno baile de ursos, onde os vendavais zunissem, fazendo música, e os ursos brancos andassem de duas pernas, mostrando suas maneiras elegantes, ou exibindo-se num concertozinho, com palmas na coxas e a mão batendo na boca. Nunca as senhoritas raposas polares brancas davam uma reunião em família, com café e bate-papo. Desertos, imensos e gelados eram pois os salões da Rainha da Neve, a brilharem sob as luzes da Aurora Boreal. Bem no centro do maior salão havia um lago congelado. Partira-se em milhares de pedaços, mas cada qual era tão perfeito e igual aos demais, que o conjunto formava verdadeira obra de arte. Nesse lago sentava-se a Rainha da Neve, quando estava em casa. Dizia ela então que se achava sentado no espelho da inteligência, coisa insuperável e única no mundo.

O pequeno Kay estava azul de frio, estava quase preto, mas nem o percebia, pois a Rainha da Neve, beijando-o, tirara-lhe a capacidade de sentir frio, e seu coração era como uma pedra de gelo. Ele carregava uns pedaços de gelo, chatos e de cantos afiados dispondo-os de todos os modos possíveis pois queria formar alguma coisa com eles; era como quando outras crianças brincavam com pedacinhos de madeira, com eles compondo figuras, no que chamamos Jogo Chinês. Kay conseguia, afinal, formar figuras artísticas, naquele quebra-cabeças de gelo; aos seus olhos, as figuras eram realmente extraordinárias, devido ao grão de vidro que ele tinha em um olho. Formava também palavras, mas não conseguia ordenar os caracteres de uma delas, que ele em vão procurava compor. Era a palavra *Eternidade*. “Se puderes acertar e formar essa palavra” – dissera-lhe a Rainha da Neve – “serás teu próprio senhor, serás livre, e te darei o mundo inteiro e um par de patins novos.” Mas ele não acertava.

– Vou já, zunindo, para as terras quentes – disse a Rainha da Neve. – Quero ir até lá, espiar o interior dos caldeirões pretos! – Referia-se ela aos vulcões Etna e Vesúvio. – Vou branqueá-los um pouco, que é preciso, pois faz bem aos limoeiros e videiras.

A Rainha da Neve saiu voando, e Kay ficou sozinho no salão gelado, vazio e de muitas milhas de extensão. Olhava para os pedaços de gelo, pensando, pensando sempre. De tão quieto e enrijecido poder-se-ia acreditá-lo congelado e morto.

Foi nesse momento que, através da grande porta formada pelos ventos cortantes, a pequena Gerda entrou no palácio. Rezou uma prece vespertina, e os ventos amainaram, como se quisessem dormir. Gerda pôde então entrar nos grandes salões desertos. Viu num deles Kay. Reconheceu-o imediatamente. Correu para ele, e o manteve enlaçado em seus braços.

– Kay! – gritou ela. – Meu bom, pequeno Kay! Encontrei-te, afinal!

Ele, porém, continuou calado, enrijecido de frio. Aí a pequena Gerda começou a chorar. Suas lágrimas ardentes, caindo pelo peito de Kay, penetraram até o seu coração, derretendo o fragmento de gelo que havia dentro dele. Kay fitou-a, e ela cantou este salmo:

As roseiras no vale a florescer veremos
E o Menino Jesus conosco teremos...

Kay irrompeu num pranto. E chorou tanto, que a pequenina partícula de espelho foi expelida do olho dele.

– Gerda! Minha doce Gerda! – disse Kay, exultante, reconhecendo-a. – Onde estiveste tanto tempo? E onde estive eu? – Olhou ao redor. – Como faz frio aqui! Como isto aqui é tão grande e deserto!

Abraçou firmemente Gerda, que ria e chorava de contentamento. Era um instante tão grandioso que até os pedaços de gelo se agitaram de alegria, e quando, cansados, de novo se imobilizaram, formaram precisamente as letras da palavra que a Rainha da Neve mandara Kay compor, para que só assim se tornasse livre, senhor de si mesmo, ganhando de presente o mundo e um par de patins novos.

Gerda beijou-lhe as faces, que readquiriram a cor perdida; beijou-lhe os olhos, que brilharam como os dela; beijou-lhe os pés e as mãos, e ele tornou-se são e forte. Que a Rainha da Neve voltasse! A carta de alforria de Kay lá estava, escrita com pedaços brilhantes de gelo.

Deram-se as mãos e saíram caminhando, até deixarem o grande palácio. Falavam da avó, e das roas do telhado. Por onde eles passavam, os ventos amainavam e brilhava o Sol. Quando alcançaram o arbusto dos frutinhas vermelhos, a rena lá se achava, à espera deles. Trouxera em sua companhia uma rena fêmea, que, de seu úbere cheio, deu a beber, a Gerda e Kay, o seu leite quente, beijando-os na boca. Em seguida, as renas levaram Kay e Gerda, primeiro à mulher de Finmark, em cuja casinha se aqueceram, e depois à mulher da Lapônia, que lhe costurou roupas novas e consertou o trenó de Kay.

Correndo e pulando ao lado do trenó, as renas acompanharam-nos até as fronteiras do país, onde aparecia, apontando na neve, a primeira vegetação verde. Despediram-se ali das renas e da mulher.

– Adeus! Adeus! – disseram todos.

Os primeiros passarinhos começaram a gorjear, a floresta tinha lindos tons verdes. Do interior da vegetação, montada num magnífico cavalo que Gerda conhecia (estivera atrelado à carruagem de ouro), saiu uma rapariga com um gorro vermelho na cabeça e pistolas no cinto. Era a menina dos salteadores, que se fartara de estar em casa e que viajava para o Norte, de onde iria para o outro extremo, se a região não lhe agradasse. Reconheceu imediatamente Gerda e Gerda a reconheceu. A alegria foi geral.

– Então és tu o tal camarada tão falado? – disse ela ao pequeno Kay. – Gostaria de saber se mereces mesmo que alguém corra até o fim do mundo para buscar-te.

Gerda afagou as faces da menina, perguntando-lhe pelo príncipe e pela princesa.

– Viajaram para o estrangeiro – disse a menina.

– E o corvo? – quis ainda saber Gerda.

– O corvo morreu! – respondeu a menina dos salteadores. – A namorada mansa, agora, é viúva, e anda com um pedaço de fio de lã preta enrolado na perna. Ela se lamenta de fazer dó! Tudo neste mundo é bobagem! Mas conta-me o que te sucedeu e como livraste o teu amado.

Gerda e Kay contaram.

– E agora vou dando o fora! – disse a menina dos salteadores, quando os dois acabaram de contar a história.

Tomou ambos pela mão, e prometeu que, se ela, alguma vez, passasse pela cidade deles, não deixaria de visitá-los. Depois partiu, cavalgando pelo vasto mundo afora.

Kay e Gerda, de mãos dadas, seguiram pelo caminho. E, à medida que iam andando, a primavera alastrava-se, verde e florida. Ouviram o badalar dos sinos das igrejas, e viram aparecer as altas torres da grande cidade onde moravam. Entraram na cidade, foram até a casa da avó, subiram a escada e entraram na sala, onde tudo ainda estava como antes: o relógio trabalhava e todas as coisas estavam em seus lugares. Mas, ao transpor a porta, notaram que já eram adultos. As roseiras da calha floresciam, entrando pelas janelas abertas. E lá estavam as cadeirinhas em que eles se sentavam quando eram crianças. Kay e Gerda, cada um deles em sua cadeira, deram-se as mãos. Tinham esquecido, como se esquece um mau sonho, o deserto e gelado palácio da Rainha da Neve. A avó aquecia-se ao sol, e lia, em voz alta, a Bíblia. “A não ser que permaneçais como as crianças, não entrareis no reino de Deus” – leu ela.

Kay e Gerda fitaram-se bem nos olhos, e compreenderam, de repente, o velho salmo:

As roseiras no vale a florescer veremos
E o Menino Jesus conosco teremos...

Lá estavam os dois, adultos, mas ainda crianças, crianças no coração. E ao redor deles era verão, abençoado e cálido verão.

Contos de Andersen.

Tradução de Guttorm Hanssen.

Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981. P. 263-299.

ANEXO E

O Patinho Feio

Que agradável é a vida no campo!

É lindo no verão ver o amarelo do trigo, ver a aveia verde, bem verde, e o feno empilhado em muitas pilhas pelo campo afora. Nesses dias de verão, a cegonha passeia com suas pernas compridas e vermelhas, falando em egípcio, pois foi em egípcio que sua mãe a ensinou a falar. Longe, depois dos campos, vêem-se grandes árvores formando imensas florestas, onde se pode encontrar profundos lagos. Realmente, é bonita e agradável a vida no campo!

Num desses lugares muito ensolarado, havia uma pequena fazenda, cortada por vários canais, em cujas margens brotavam plantas de todo tipo, algumas folhas eram tão grandes que, embaixo delas, uma criança pequena podia ficar de pé. Assim, debaixo de uma dessas folhagens, uma pata fez seu ninho.

Estava deitada sobre os ovos. Precisava chocá-los até que os patinhos saíssem, mas já estava cansada de ficar ali tanto tempo. Estava ficando aborrecida, pois nem visitas ela recebia. Os outros patos preferiam nadar pelos canais em vez de subir à terra para conversar com ela, embaixo das folhas.

Por fim, uma após outra, as cascas começaram a romper-se.

– Piu! Piu! Piu!... – diziam os filhotes.

Todos eles estavam nascendo, botando a cabeça do lado de fora.

– Cuac! Cuac! Cuac!... – dizia a pata vendo os patinhos saindo o mais rápido que conseguiam, olhando ao redor deles, para todos os lados, sob as grandes folhas verdes.

– Como é grande o mundo! – eles pensavam. E olhavam, olhavam...

A mamãe pata gostava de vê-los assim, olhando todo aquele verde, pois o verde faz muito bem aos olhos.

Naturalmente, agora eles tinham muito mais espaço que dentro dos ovos.

– Vocês pensam que o mundo é só isto? – falou a pata. – O mundo, meus filhotes, estende-se para muito além do jardim, até o campo da igreja, onde, também eu, nunca estive. Ah!... espero que todos já estejam fora dos ovos! – E resolveu verificar mas... o ovo maior ainda estava inteiro. – Como demora! Já ando cansada disto – disse a pata, deitando novamente sobre aquele ovo.

– Olá! Como vão as coisas? – perguntou uma velha pata que veio visitá-la.

– Um ovo está demorando demais... – disse a pata choca. – A casca ainda não se rompeu. Mas, veja os outros, veja como são lindos! São os patos mais bonitos de toda a redondeza e são muito parecidos com o pai que, aliás, nunca vem me visitar.

– Deixa-me ver o ovo que não quer quebrar-se – disse a velha pata. Com certeza, é ovo de peru. Já me enganaram assim, uma vez. Depois de muito, muito trabalho, nasceram filhotes de peru. Eles tinham medo de água. Não consegui fazê-los entrar no lago. Eu gritava, gritava e nada... Não havia maneira de fazê-los nadar. Deixa-me ver o ovo. Ah!... parece ovo de peru! É melhor deixar este ovo de lado e se ocupar em ensinar os outros a nadar.

Mas a pata choca disse ainda.

– Vou ficar um pouco mais em cima dele. Se fiquei até agora, posso ficar um pouco mais.

E a velha pata foi-se embora resmungando:

– Você é quem sabe!

Depois de mais uns poucos dias, o grande ovo começou a partir-se:

– Piu! Piu! Piu!... – piava o filhote, enquanto saía da casca.

A pata olhou bem para ele. Como era grande. E como era feio.

– Ele é enorme! – ela disse. – E não se parece com nenhum dos outros. Mas também não parece filhote de peru. Bem... logo, logo vou descobrir. Ele terá que nadar! Mesmo que seja preciso eu lhe dar muitas bicadas.

O dia seguinte amanheceu radiante. O sol brilhava. O verde das plantas parecia ainda mais verde. A pata saiu com toda a sua família para o canal.

Tibum!... – a pata se jogou na água.

– Cuac! Cuac! Cuac! – dizia ela chamando seus filhotes. E, um após o outro, pularam atrás dela. A água cobria suas cabeças mas num instante apareciam de novo, e flutuavam maravilhosamente. As perninhas se moviam sozinhas e todos estavam muito bem dentro da água, até o filhote feio e pardo.

– Não, não é um peru! – disse a mamãe pata. – Olhem como ele move perfeitamente as perninhas e como ergue a cabeça. Ele é, com certeza, meu filho! E, reparando bem, não é tão feio. Cuac! Cuac! Cuac!... Agora venham comigo que vou lhe mostrar o mundo e quero apresentar todos vocês aos habitantes do quintal mas... é preciso ter muito cuidado! É preciso ficar sempre bem perto de mim, para que ninguém os atrepele, e é preciso ter muito cuidado com o GATO.

Entraram no quintal dos patos. Havia uma grande confusão. Muito barulho. E uma terrível briga! Alguns bichos disputavam um peixe.

Foi o gato que acabou agarrando o peixe.

– Assim é como acontecem as coisas neste mundo – disse a mamãe pata, que também gostaria de apanhar aquele peixe. – Agora usem as pernas. Vamos andar. E quando passarmos em frente àquela pata velha, ali bem do outro lado, inclinem a cabeça em sinal de respeito. Ela tem sangue espanhol, por isso é tão grande. Vocês estão vendo um pano vermelho na perna dela? É a marca mais importante que um pato pode receber. Agora vamos!

E saíram a pata e seus patinhos para continuar o passeio:

– Cuac! Cuac! Cuac!... – dizia ela. – Nada de encolher os dedos dos pés para dentro. Um patinho bem-educado anda com as patas bem separadas como fazem seu pai e sua mãe. Muito bem, muito bem... Agora inclinem a cabeça e digam: Cuac! Cuac! Cuac!...

Todos obedeceram. Os outros patos que estavam pela redondeza olhavam para o novo bando:

– Vejam o que temos aqui: mais um bando para viver conosco em nosso quintal, como se já não tivéssemos gente de sobra! E olhem bem aquele pato. Vejam como é feio. Ah!... esse nós não queremos aqui!

– Ah!... esse nós não vamos tolerar!

E uma pata voou para cima do patinho feio e dava bicadas e mais bicadas na cabeça dele.

– Deixe-o em paz – disse a mamãe pata. – Ele não faz mal a ninguém.

– Não faz mal a ninguém – disse a pata que o bicara –, mas ele é grande e feio, e diferente dos outros, por isso merece umas bicadas.

A velha pata, a de pano amarrado na perna, veio chegando:

– São bonitos os seus filhotes. São todos bonitos, menos este aqui, que nasceu assim muito desajeitado. Espero que a senhora dê um jeito nele.

– Não vou dar jeito nenhum, madame! – disse a mamãe pata. – Ele não é bonito mas é muito bondoso e nada tão bem quanto qualquer outro pato. Aliás, nada é bem melhor. Ele tem possibilidades de melhorar com a idade, ficar mais bonito talvez, até diminuir de tamanho. Ele ficou tempo demais dentro do ovo, por isso não saiu com boa figura.

Mamãe pata fez um carinho no seu patinho feio, passando o bico em seu pescoço e continuou:

– Além disso, é um pato macho. Não importa se é feio ou bonito. Ele será forte e, com certeza, saberá abrir seu caminho no mundo.

– Os outros patinhos são muito lindos – disse novamente a velha pata. – Enfim, fiquem como se estivessem em sua própria casa e se acharem algum peixe, não façam cerimônia.

Depois disto todos se sentiram muito à vontade. Só o patinho feio, aquele que nasceu por último, era empurrado, bicado, atormentado pelos patos e também pelas galinhas.

Todos faziam comentários:

–Olhem para ele, é grande demais!

O peru macho, que tinha esporas e por isso acreditava ser o imperador, inchava-se todo, como um navio com suas velas ao vento, avançava contra o patinho que gritava, gritava e ficava sempre com a cabeça toda vermelha. Ele não sabia o que fazer nem onde ir. Estava desesperado por parecer tão feio e ser tão maltratado no seu próprio quintal. Foi assim dia após dia. Até os irmãos o maltratavam. Estavam sempre dizendo:

– Tomara que o gato pegue você! Tomara que o gato...

Eram as galinhas que o beliscavam, os patos que o bicavam, a cozinheira, que levava sobras ao quintal, que lhe dava pontapés. Até sua mãe chegou a dizer:

– Não sei o que daria para vê-lo a léguas e léguas daqui.

Assim o patinho correu, correu e voou por cima da cerca, fugindo. Na mata, os passarinhos assustados levantavam vôo.

– Deve ser porque sou muito feio – pensou o patinho, fechando os olhos e correndo ainda mais.

Chegou a um grande pântano, onde viviam os patos selvagens. Ele se sentia tão cansado que ficou a noite toda ali.

Pela manhã os patos selvagens vieram examinar o visitante:

– A que classe de animal você pertence?

E o patinho se voltou de um lado para outro cumprimentando a todos o melhor que pôde.

– Você é muito feio – disseram os patos selvagens –, mas nós não nos importamos com isso, desde que você não se case com uma de nossa família.

Pobre pato! A última coisa que ele queria era se casar. Ele só queria ficar em paz, longe do seu quintal.

Depois de dois dias inteiros, chegaram dois gansos selvagens. Tinha aquele jeito meio amarrotado, meio atrapalhado de dois gansos recém-nascidos. Tinham saído do ovo há pouco tempo.

– Olá, companheiro! –eles disseram. – Você é tão feio que até nos parece simpático. Quer vir conosco e ser ave de arriação? Não muito longe daqui, há um outro pântano onde vivem lindas gansas. Você é muito feio, mas pode ter sorte com elas.

Pou!... Pou!... – ressoou através do ar. Os dois gansos selvagens conheceram a morte, e a água tornou-se vermelha de sangue.

Pou!... Pou!... – soou outra vez. E bandos inteiros de gansos selvagens levantaram voo dos juncos. A grande caçada continuava. Os caçadores estavam escondidos à espera no pântano. Alguns estavam até sentados em troncos de árvores que se estendiam por cima da água. A fumaça azul levantava-se como nuvens através das árvores e pairava sobre a água. E os cães de caça vieram. Os juncos, os bambus quebravam-se para todos os lados quando passavam. Era assustador para o pobre patinho. Ele virou a cabeça e a colocou entre as asas. Mas, nesse momento, um medonho e imenso cão chegou bem perto dele. Tinha a língua para fora e um feroz brilho nos olhos. Empurrou o nariz contra o patinho, mostrando os dentes afiados e... se foi sem atacá-lo.

– Oh! Graças a Deus! – suspirou o patinho. – Sou tão feio que até o cachorro não quis me morder.

Ele ficou deitado, quieto, muito quieto, enquanto os tiros ressoavam através dos juncos, e as armas, uma após a outra, faziam fogo.

Foi só perto do entardecer que voltou o silêncio. O pobre patinho não se atrevia a sair. Esperou várias horas antes de olhar ao redor, e então saiu do pântano às pressas, tão rápido quanto pôde. Correu por campos e prados. Veio, então, uma grande tempestade, que o impedia de seguir o seu caminho.

À noitinha, o patinho chegou a um casebre. O casebre estava tão estragado, tão remendado, que ele não conseguia descobrir por onde podia entrar. Ficou ali, de pé. E o

vento continuava. Soprava, soprava com tanta força que quase o carregou. Ele foi obrigado a sentar-se em cima de sua própria cauda para não ser levado pelo vento. Mas o vento continuava, aumentando sempre. De repente, o patinho percebeu que uma das dobradiças da porta estava solta, deixando espaço suficiente para um pequeno pato passar. E assim ele fez.

Ali vivia uma mulher com seu gato e sua galinha. O gato, que a mulher chamava de “Filhinho”, sabia arquear as costas e ronronar; sabia soltar faísca pelos olhos quando alguém lhe esfregava os pêlos pelo lado errado. A galinha, que a mulher chamava de “Novelinho”, tinha pernas muito, muito curtas e punha bons ovos. A mulher gostava dela como se fosse sua própria filha.

Pela manhã, o patinho estranho foi notado. O gato começou a ronronar e a galinha, a cacarejar.

– O que é isto? Disse a mulher, olhando pra ele. Mas ela não enxergava bem e pensou que o patinho fosse uma pata gorda que estivesse perdida por ali.

– Isso é um prêmio raro! – ela disse. – Agora eu terei ovos de pata. Só espero que não seja um pato. Vamos ver.

O patinho feio foi aceito, como experiência, por três semanas. Mas nenhum ovo veio.

O gato era o senhor da casa e a galinha era a senhora, que sempre dizia:

– Nós e o mundo!

Ela pensava que eles eram a metade do mundo e, ainda por cima, a melhor metade. O patinho dizia que era possível ter uma opinião diferente sobre este assunto, mas a galinha não concordava.

– Você sabe pôr ovos? – ela perguntava.

– Não.

– Então você tenha a gentileza de segurar a sua língua.

E o gato dizia:

– Você sabe curvar o seu lombo e ronronar e soltar faíscas?

– Não.

– Então você não pode dar nenhuma opinião enquanto pessoas sensíveis estão falando.

E o patinho se sentou num canto e ficou triste, melancólico. Logo começou a pensar no ar livre e na luz do sol e sentiu um estranho desejo de flutuar na água. Ele não resistiu e contou à galinha sobre a sua vontade.

– O que você está pensando? – gritou a galinha. – Você não tem nada para fazer, por isso é que tem essas fantasias. Ponha ovos ou faça ron... ron... que isso passa.

– Mas é tão gostoso boiar na água – disse o patinho. – É tão refrescante enfiar a cabeça embaixo da água e mergulhar até o fundo!

– Sim, pode-se realmente ter muito prazer nisso – disse a galinha. Mas parece que você está ficando louco. Pergunte ao gato sobre isto, eu sei que ele é um animal muito esclarecido, pergunte se ele gosta de boiar na água ou ir até o fundo. De mim nem quero falar. Pergunte à nossa patroa, a velha. Ninguém no mundo sabe mais que ela. Você pensa que ela deseja nadar e deixar a água passar sobre a sua cabeça?

– Vocês não me compreendem – disse o patinho.

– Nós não compreendemos você?! Então quem irá compreendê-lo? Você não quer ser mais inteligente que a patroa e o gato – isto para não falar de mim. De mim nem quero falar. Não seja vaidoso, criança! Seja grato por todo o bem que você tem recebido. Você não conseguiu um quarto quente e a nossa companhia, da qual pode aprender alguma coisa? Você é um tagarela, e não é nada agradável ficar junto de você. Você precisa acreditar em mim, eu falo pelo seu próprio bem. Falo coisas desagradáveis, mas é por elas que se conhecem os verdadeiros amigos. Você deve logo aprender a pôr ovos ou a ronronar ou faiscar os olhos.

– Eu penso que vou sair pelo mundo afora – disse o patinho.

– Pois então vá! – respondeu a galinha.

E o patinho foi-se embora.

Boiou e mergulhou, mas era sempre desprezado por todas as criaturas, porque era feio demais.

O outono chegou. As folhas na mata tornaram-se amarelas e marrons. O vento batia nelas, elas dançavam, dançavam pelo ar, até cair no chão. O ar era frio, muito frio. As nuvens pairavam baixas, pesadas, carregadas de granizo e flocos de neve. Empoleirados nas cercas, os corvos ficavam gritando: “Croac! Croac! Croac!...”

O pobre patinho não estava bem. Certa tarde, num desses dias em que o pôr-do-sol parece mais lindo que nunca, veio um bando de grandes e formosas aves. Era de uma brancura resplandescente, com longos e flexíveis pescoços; eles eram os cisnes. Soltavam gritos muito peculiares, abriram as longas e esplêndidas asas e voaram daquela região fria, em busca de terras quentes, para embelezar os lagos. Voaram subindo, subindo cada vez mais alto. E o feio e pequeno pato sentiu-se completamente estranho. Rodou, rodou na água, fazendo uma roda, esticou o pescoço bem alto, na esperança de ver melhor as aves lá em cima, voando. Soltou um grito tão estranho que até ele se espantou. Teve medo de si próprio. Oh!... não poderia esquecer jamais aquelas aves belas e felizes! Quando todas desapareceram ao longe, quando não mais se podia ver nenhuma delas no céu, ele mergulhou até o fundo. Quando veio à tona, estava completamente fora de si. Não sabia que aves eram aquelas, não sabia para onde iam, mas gostava delas mais do que já tinha gostado de alguém. Não era inveja. Como poderia querer para si tanta beleza quanto a que elas tinham? Já ficaria muito feliz se tivessem permitido a sua companhia. Ah!... Pobre e feia criatura!

O inverno chegou frio. Muito frio! O patinho era obrigado a nadar, para evitar que a água congelasse inteiramente. Mas, cada noite, o espaço que ele tinha para nadar ficava menor e menor. O frio era tão forte que a crosta de gelo estalava. O patinho precisava mover continuamente os pés, para a água não endurecer ao seu redor.

Mas, por fim, ele estava tão exausto, que ficou completamente imóvel, preso dentro do gelo.

Pela manhã bem cedo, veio um camponês que, vendo o que tinha acontecido, quebrou o gelo com seu sapato de madeira e libertou o patinho. Ele o levou para casa, dando-o de presente à sua mulher.

Dentro de casa, o patinho reanimou-se. As crianças queriam brincar com ele, mas o patinho pensou que quisessem maltratá-lo e, assustado, fugiu. Foi cair direto no latão de leite, derramando todo leite na sala. A mulher bateu palmas e o patinho, ainda mais assustado, voou dentro da tigela de manteiga e depois dentro da barrica de farinha e pulou fora.

Estava com um aspecto terrível! A mulher gritou e tentou acertá-lo com a brasa do fogão. As crianças tombavam umas sobre as outras, tentando pegar o patinho, e riam e gritavam! Felizmente a porta estava aberta e a pobre criatura por ela saiu, indo se esconder entre os arbustos, na neve caída recentemente, e ali ficou deitado e exausto.

Seria muito melancólico se eu fosse contar toda a miséria, todos os momentos de aflição e tristeza que o patinho passou naquele duro inverno.

Estava o patinho no pântano, entre os juncos, quando o sol brilhou outra vez e a cotovia voltou a cantar: era a bela primavera! Então ele pôde abrir as asas, elas bateram, movimentando o ar mais forte que antes, e o carregaram para longe. Antes que entendesse como aquilo tinha acontecido, ele se viu num grande jardim onde os sabugueiros exalavam perfumes e lançavam seus longos galhos verdes sobre a água dos canais. Oh!... aquela beleza só era igual à beleza de outras primaveras!

Da mata saíram três maravilhosos cisnes brancos; ruflavam as asas e flutuavam luminosamente sobre a água. O patinho conhecia as esplêndidas aves e sentiu-se oprimido por uma tristeza muito peculiar.

– Eu vou voar até eles, até as aves reais, e elas irão matar-me porque, do jeito que sou feio, não deveria me aproximar. Mas não me importo. Melhor ser morto por elas que ser bicado pelos patos, pelas galinhas ou tratado a pontapés pela cozinheira que leva sobras ao quintal ou ainda sofrer tanta miséria no inverno.

E voou para a água e nadou em direção aos formosos cisnes. Eles olharam para o patinho e vieram nadando ao seu encontro.

– Matem-me! – disse a pobre criatura e curvou a cabeça por cima da água, nada esperando além da morte. Mas... o que ele viu, nessa água tão clara?

Era a sua própria imagem refletida ali. Mas não era a imagem de pato feio e pardo. Era um cisne que ele via refletido no espelho da água!

Não importa ter nascido um pato pardo e feio, quando se nasceu de um ovo de cisne!

Ficou agradecido por todas as necessidades, todas as angústias que havia passado, por poder sentir todo o esplendor, toda a felicidade de agora. Os grandes cisnes nadaram ao redor dele, afagando-o com seus bicos. No jardim vieram crianças que atiravam pão e pipoca na água. E a menor deles gritava:

– Vejam, há um cisne novo!

As outras crianças pulavam contentes e diziam:

– Sim, um cisne novo chegou!

Elas bateram palmas e dançaram; correram para o pai e a mãe; pão e bolo foram atirados dentro da água; e eles todos disseram:

O novo, o que chegou, é o mais belo de todos. Tão jovem e belo!

E os velhos cisnes curvaram suas cabeças ante ele. Ele se sentiu verdadeiramente embaraçado e escondeu a cabeça sob as asas, por não saber o que fazer. Ficou feliz, mas não ficou soberbo. Pensou como tinha sido perseguido e maltratado, e agora ouvia que era a mais bela de todas as aves. Até o sabugueiro inclinava seus ramos ante ele.

O sol brilhava cálido e amigo. Rufando as asas, curvando o gracioso pescoço, ele gritou bem do fundo de seu coração:

– Eu nunca sonhei tanta felicidade quando era um patinho feio!

Contos de Andersen

Tradução de Mary França e Eliardo França

São Paulo: Ática, 1992

ANEXO F

O Jardim do Paraíso

Era uma vez um príncipe que possuía tantos e tão belos livros, como ninguém os tinha iguais. Tudo quanto sucedera neste mundo, ele podia ler e ver reproduzido em maravilhosas figuras. Encontrava informações sobre todos os povos e todos os países. Apenas não constava uma só palavra a respeito da localização do Jardim do Paraíso. E era precisamente neste que ele mais pensava.

Quando ele era ainda muito pequeno, mas começara a frequentar a escola, sua avó lhe contara que, no Jardim do Paraíso, cada flor era do melhor bolo e os estames eram do vinho mais fino. Uma flor trazia nas pétalas, páginas de História, outra de Geografia, outra e Matemática; era só comer o bolo e ficava-se sabendo a lição. Quanto mais se comesse, tanto mais se saberia de História, de Geografia e de Matemática.

Naquele tempo, ele acreditava. À medida, porém, que fora crescendo e aprendendo mais, tornando-se mais inteligente, compreendeu que deveria haver outras delícias no Jardim do Paraíso.

– Ah! Por que foi Eva colher o fruto da Árvore do Bem e do Mal! Por que Adão comeu o fruto proibido! Se fosse eu, tal não teria sucedido. Nunca o pecado teria penetrado no mundo!

Isso dizia ele então, e continuava a dizê-lo ainda, aos dezessete anos. O Jardim do Paraíso absorvia-lhe todos os pensamentos.

Um dia, saiu a perambular pela floresta. Ia sozinho, pois era de que mais gostava.

A noite surpreendeu-o, nuvens negras se avolumaram, e desabou uma chuva torrencial, como se todo o céu fosse uma comporta aberta, de onde a água jorrava aos borbotões. A escuridão era fechada. A noite, dentro de um poço muito profundo, não poderia ser mais escura. Ora ele escorregava no capim molhado, ora resvalava e caía sobre pedras nuas, que se elevavam acima do terraço. De tudo escorria água, o pobre príncipe não tinha mais um fiapo enxuto no corpo. Teve de trepar por cima de grandes blocos de pedra, com água minando da espessa cobertura de musgo. Já em ponto de cair vencido, ouviu um estranho zunir, e viu à sua frente uma grande caverna iluminada. No interior da caverna ardia uma fogueira, que, de tão grande, dava para assar um veado inteiro – o que, de fato, estava sendo feito. O mais belo cervo, com soberba galhada, estava a assar no espeto, e era virado lentamente entre dois pinheiros derrubados.

Uma mulher avelhantada, alta e forte como se fosse um homem vestido de mulher, estava sentada ao pé de fogo e atirava às chamas um pau de lenha após o outro.

– Chega mais perto – disse ela. – Senta-te junto ao fogo, para secares tuas roupas.

– Aqui há um vento horrível – disse o príncipe, sentando-se no chão.

– Pior será quando meus filhos voltarem para casa – respondeu a mulher. – Estás na caverna dos Ventos, sabes? Meus filhos são os quatro ventos do mundo. Compreendes?

– Onde estão os teus filhos? – perguntou o príncipe.

– Isso não é fácil de responder, quando se pergunta de maneira tão tola – disse a mulher. – Meus filhos andam por conta própria, jogando pelada com as nuvens, lá no alto, no salão.

E, assim dizendo, apontou pra cima.

– Ah! Bem... – disse o príncipe. – Mas vós falais de modo um tanto duro. Não sois tão meiga como as mulheres que em geral costumam ver.

– Essas, com certeza, não têm o que fazer! Eu, porém, sou obrigada a ser dura, se quero manter disciplina entre meus filhos. Consigo domá-los, embora sejam obstinados e rebeldes. Vês aqueles quatro sacos ali, pendurados na parede? Deles meus filhos têm tanto medo como tu tiveste da vara de marmelo escondida atrás do espelho. Pois consigo quebrar a resistência dos meninos, podes crer, e meto-os no saco! Então, não fazemos muita cerimônia! Lá ficam eles presos, e só voltam à vagabundagem quando eu muito bem entendo. Mas aí vem um deles!

Era o Vento do Norte. Entrou, e trouxe consigo um frio de gelar. Espalhava granizos, que saltitavam pelo chão, e flocos de neve que esvoaçavam ao redor. Vestia calças e casaco de pele de urso; um gorro de pele de foca descia-lhe até as orelhas. Longas pontas de gelo pendiam-lhe da barba, e pedras granizo, uma após outra, caíam-lhe da gola do casaco.

– Não vá logo para junto do fogo – disse o príncipe. – Com esse frio poderá facilmente congelar o rosto e as mãos.

– Frio! – exclamou o Vento Norte, soltando gostosas gargalhadas. – Frio! Pois não há neste mundo coisa melhor que o frio! E que pirralho és tu? Como vieste parar na Caverna dos Ventos?

– Ele é meu hóspede! – disse a velha. – E se a explicação não te agrada, podes ir já para dentro do saco! Sabes que comigo não se brinca, hein?

O efeito foi imediato, e salutar. O Vento Norte contou de onde vinha, por onde andara durante quase todo um mês.

– Venho do Oceano Polar – disse ele. – Estive na Beeren-Eiland, com os russos, caçadores de morsa, o elefante do mar. Eu dormia junto ao leme, quando partiram do Cabo Norte. Às vezes eu acordava, só por um instante, e a ave das tormentas me voava ao redor das pernas. Ave engraçada, aquela: dá uma rápida batida de asas, e depois as mantém estendidas e imóveis, com impulso suficiente para voar.

– Não contes com tantos detalhes a tua história – disse a Mãe dos Ventos. – Chegaste, pois, a Beerem-Eiland...

– Lugar formidável! É um tablado para se dançar, plano como um prato! A neve, meio derretida, mistura-se com o musgo, e há pedras agudas e ossadas de foca e urso branco, esparsas pelo chão, como braços e pernas de gigantes, tudo coberto de limo esverdeado. Tinha-se a impressão de que ali o Sol nunca chegou. Soprei um pouco o nevoeiro, para que se visse o abrigo. Era um rancho feito de destroços de naufrágios, revestidos de pele de foca. O lado da carne fora voltado para fora e estava todo vermelho e verde. No telhado resmungava um urso polar vivo. Fui à praia, vi os ninhos, e olhei os filhotes nus que gritavam e escancaravam o bico. Soprei então em milhares de goelas abertas, e os filhotes de ave marinha aprenderam a fechar o bico. Mais embaixo, rebojavam-se os elefantes marinhos – entranhas vivas, larvas gigantes, com cabeça de porco e dente de um metro!

– Narras bem, meu filho – disse a mãe. – Vem-me água à boca, só de ouvir-se contar.

– Aí a caçada começou. O arpão era cravado no peito da morsa, fazendo subir aos ares, como um repuxo, e cair sobre o gelo, o jato de sangue fumegante. Pensei também em meu próprio jogo. Soprei com força, e fiz os meus veleiros – as montanhas de gelo flutuante – apertarem os barcos por todos os lados. Ufa! Como assobiavam e como gritavam! Mas eu assobiei mais alto ainda. Tiveram de descarregar tudo no gelo, corpos de baleias mortas, caixas de cordas. Sacudi os flocos de neve ao redor deles e os impeli para o Sul, dentro dos seus barcos presos no gelo, com todas as presas, para ali provarem a água salgada. Esses nunca mais voltam a Beeren-Eiland!

– Pois praticaste uma ação má! – censurou a Mãe dos Ventos.

– Sobre o bem que fiz outros poderão contar – disse ele. – Mas temos aí meu irmão de Oeste. É entre todos de quem mais gosto. Ele tem o sabor de mar e traz consigo um frio bendito.

– É o pequenino Zefir? – perguntou o príncipe.

– É o Zefir, é claro – disse a velha. – Mas não é tão pequeno assim. Em tempos passados foi um belo menino. Mas isso agora se acabou.

Parecia um selvagem, mas tinha na cabeça um chapéu desabado, como proteção, e brandia um cajado de mogno, cortado nas matas americanas. Não o fazia por menos!

– De onde vens? – Perguntou a mãe.

– Das matas desertas – disse ele. – Da região onde cipós espinhosos tecem uma cerca entre uma árvore e outra, onde a cobra d'água fica deitada no capim encharcado, e onde o homem parece ser algo supérfluo.

– Que fizeste por lá?

– Contemplei o rio profundo, vi-o despencar-se das rochas, transformar-se em pó e voar para as nuvens, transformando-se no arco-íris. Vi o búfalo selvagem nadar no rio, vi a corredeira arrastá-lo consigo; ele rolou pela torrente abaixo, junto com o bando de patos selvagens. Estes ergueram o vôo para o alto, quando a água se precipitou no abismo. O búfalo teve de ir água abaixo. Aquilo me agradou. Soprei uma forte tempestade, que arrancou árvores seculares, reduzindo-as a estilhaços.

– E outra coisa não fizeste? – perguntou a velha.

– Virei cambalhotas nas savanas, afaguei aos cavalos selvagens e derrubei cocos. Sim, sim! Muito tenho que contar! Mas nunca se deve dizer tudo quanto se sabe. Tu certamente sabes disso, velha!

E assim dizendo, beijou a mãe, com tal ímpeto que ela quase caiu de costas. Menino maluco...

Chegou o Vento Sul, de turbante e vestindo o longo albornoz dos beduínos.

– Faz um bocado de frio aqui dentro! – disse ele, e atirou lenha à fogueira. – Logo se vê que o Vento Norte chegou primeiro.

– Aqui faz tanto calor que se poderia assar um urso branco – constatou o Vento Norte.

– Urso branco és tu! – retrucou o Vento Sul.

– Quereis que vos meta no saco? – interveio a velha. – Senta-te ali na pedra e conta por onde andaste.

– Estive na África, minha mãe – respondeu ele. – Com os hotentotes fui à caça ao leão, na terra dos Cafres. O capim que ali cobre a planície é verde como olivas! Ali dançava e gnu, e o avestruz apostou corridas comigo. Mas eu sou mais veloz, apesar de tudo. Cheguei ao deserto de areia amarela. Parece o fundo do mar. Encontrei uma caravana. Querendo obter água para beber, os homens mataram seu último camelo, mas muito pouca água conseguiram. O sol queimava por cima, e a areia torrava embaixo. O extenso deserto não tinha limites. Então me rebolei na areia solta e fina, e a fiz subir em altas colunas. Que dança! Devias ter visto como o dromedário se encolhia, apavorado, e como o mercador puxou o cafetã sobre a cabeça. Atirou-se ao chão ante mim, como perante Alá, seu Deus. Agora estão enterrados. Uma pirâmide de areia ergueu-se sobre todos eles. Quando eu a desfizer, e soprá-la para longe, o Sol irá alvejar as ossadas, e os viajantes verão que ali já andou gente antes deles. Pois de outro modo não se acreditaria nisso.

– Então só fizeste mal! – disse a mãe. – Já para dentro do saco!

E, antes que ele soubesse a quantas andava, ela agarrara o Vento Sul pela cintura e o meteu no saco. Fechado dentro do saco, ele rolava pelo chão, até ela sentar-se em cima dele, obrigando-o a ficar quieto.

– A senhora tem uns filhos endiabrados! – disse o príncipe.

– E como o são! – concordou ela. – Mas sei trazê-los na linha. Aí vem o quarto.

Era o Vento Leste, e vinha vestindo como um chinês.

– Ah! Vens daqueles lados! – disse o Vento Leste. – Amanhã vai fazer cem anos que estive lá. Venho agora da China, onde dancei ao redor da torre de porcelana, fazendo soar todos os sinos. Embaixo, na rua, os funcionários públicos apanhavam. Quebravam-lhes o bambu nas costas, e eram gente do primeiro ao nono grau. Eles gritavam: “Muito obrigado, meu paternal benfeitor!”, mas com aquilo nada queriam dizer. E eu, repicando os sinos, sem parar, cantava: Tsing, tsong, tsung...

– Estás muito traquinas! – disse a velha. – É bem bom que amanhã vás ao Jardim do Paraíso. De lá voltas sempre mais bem educado. Bebe o mais que puderes da Fonte da Sabedoria, e traze de lá uma garrafinha cheia para mim!

– Trarei – disse o Vento Leste. – Mas por que meteste no saco meu irmão do Sul? Já para fora com ele! Ele tem de me contar a respeito da Ave Fênix. A princesa, no Jardim do Paraíso, quer sempre ouvir a respeito da Ave Fênix, quando, em cada cem anos, faço minha

visita ali. Abre já o saco! Se o fizeres, és a mãe mais doce do mundo, e te darei de presente dois bolsos cheios de chá, tão verde e fresco como o colhi lá onde o chá é nativo.

– Vá lá! Por causa do chá, e por seres o meu preferido, vou abrir o saco.

O Vento Sul saiu, todo encabulado por ter o príncipe, um estranho, presenciado a cena.

– Aí tens uma folha de palmeira para a princesa – disse o Vento Sul. – Deu-me a velha Ave Fênix. É a única que existe no mundo. Ela gravou com o bico, na folha, toda a história de sua vida, dos cem anos que viveu. A princesa poderá lê-la. Vi como a própria Ave Fênix ateou fogo ao ninho e foi devorada pelas chamas, como uma viúva hindu. Como crepitavam os ramos secos! Que fumo e que aroma! Por último, tudo desapareceu numa grande labareda, a velha Ave Fênix foi reduzida a cinzas, mas seu ovo jazia no fogo, vermelho como ferro em brasa. De repente, o ovo fendeu-se com um grande estouro, e o filhote saiu voando. Agora é ele que manda em todas as aves, é a única Ave Fênix do mundo. Ele fez com o bico um burquinho na folha de palmeira que te dei; é a saudação dele à princesa.

– Vamos agora comer alguma coisa – atalhou a Mãe dos Ventos.

Todos puseram-se a comer do veado assado. O príncipe sentou-se ao lado do Vento Leste, e ambos logo se tornaram bons amigos.

– Dize-me uma coisa – começou o príncipe. – Que princesa é essa de que tanto se fala aqui, e onde fica o Jardim do Paraíso?

– Oh! – disse o Vento Leste. – Se queres ir até lá, é só voares comigo amanhã. Mas devo prevenir-te que ali ainda nenhum ser humano esteve, desde o tempo de Adão e Eva. Estes, certamente, tu os conheces da História Sagrada.

– Conheço, claro! – respondeu o príncipe.

– Quando foram expulsos, o Jardim do Paraíso desapareceu na terra, mas conservou seu Sol quente, seu ar ameno e todo o seu esplendor. Lá mora a rainha das fadas. Lá está situada, também, a ilha de bem-aventurança, onde a morte nunca chega, onde a vida é uma permanente delícia. Senta-te nas minhas costas amanhã e te levarei comigo. Creio que tudo sairá bem. Mas, agora, não deves falar mais, pois quero dormir.

E todos dormiram.

Pela manhã, bem cedo, o príncipe acordou e viu, muito admirado, que já se achava acima das nuvens. Estava sentado nas costas do Vento Leste, que o segurava bem. Iam a tão grande altura no espaço, que as matas e os campos, rios e lagos, pareciam mapa iluminado.

– Bom dia – saudou-o o Vento Leste. – Bem podias dormir ainda um pouco, pois não há muito que ver na terra plana, embaixo de nós. A não ser que tenhas vontade de contar igrejas. Elas aparecem como pontinhos brancos lá embaixo, na tábua verde.

Ele chamava os campos e prados de tábuas verdes.

– Foi falta de educação, da minha parte, não me haver despedido de tua mãe e teus irmãos – disse o príncipe.

– Quem dorme está desculpado – disse o Vento Leste.

Voaram mais depressa. Revelavam-nos as copas do arvoredo, o farfalhar de ramos e folhas quando passavam por cima da mata. Indicavam-no o mar e os lagos, pois à sua passagem as ondas se erguiam mais altas, e os grandes navios, sulcando as águas, inclinavam-se profundamente, como cisnes.

À noitinha, quando começou a escurecer, era engraçado ver as grandes cidades. As luzes ardiam lá embaixo, ora num ponto, ora em outro, exatamente como quando se queima um pedaço de papel e se vêem as inúmeras pequenas fagulhas a correr pela superfície. O príncipe bateu palmas, mas o Vento Leste pediu-lhe que parasse com aquilo e tratasse de segurar-se bem, para não cair e acabar espetado numa torre de igreja.

A águia, nas florestas escuras, é ligeira em seu voo, mas o Vento Leste era mais ligeiro ainda. O cossaco, em seu pequeno cavalo, corre, célere pela planície, mas o príncipe corria mais célere ainda.

– Agora podes ver o Himalaia – disse o Vento Leste. – é a montanha mais alta da Ásia. Não tardaremos a chegar ao Jardim do Paraíso.

Tomaram um rumo mais para o Sul, e, pouco depois, sentiram o aroma de especiarias e de flores. Figueiras e romeiras cresciam em estado nativo, e a videira agreste dava uvas azuis e vermelhas. Ambos desceram ao chão e se estenderam na relva macia onde as flores meneavam a cabeça para o vento, como se quisesse dizer: “Então, voltaste! Sê bem-vindo!”

– Já estamos no Jardim do Paraíso? – perguntou o príncipe.

– Ainda não – respondeu o Vento Leste. – Mas dentro em breve lá estaremos. Vês além o paredão de montanhas, e a grande caverna de onde pende, qual extensa cortina verde, a ramagem das videiras? Por lá atravessaremos nós. Enrola-te em tua manta, pois se aqui o sol é ardente, onde estaremos com mais um passo o frio é de gelar. A ave que passa pela caverna tem uma das asas cá fora, no cálido verão, e a outra lá dentro, no inverno gelado.

– Então é aquele o caminho para o Jardim do Paraíso? – Indagou o príncipe.

Entraram na caverna. Que frio fazia lá dentro! Um frio cortante, que felizmente pouco durou. O Vento Leste estendeu as asas, que brilharam como o fogo mais claro. Que caverna aquela! Os enormes blocos de pedra, de onde gotejava água, pendiam sobre eles, nas mais bizarras formas. Ora a caverna era tão estreita que tinham de arrasta-se, pés e mãos no chão, ora tão alta e ampla que se julgava estar no espaço aberto. Tinha o aspecto de capela funerária, com órgãos emudecidos e insígnias petrificadas.

– Parece que vamos ao Jardim do Paraíso, pelo caminho da Morte – disse o príncipe.

O Vento Leste não respondeu uma só palavra. Apontou para a frente, onde a mais fulgurante luz azul lhes brilhou aos olhos. Os blocos de pedra, acima deles, foram-se diluindo cada vez mais e transformando-se em névoa, que ao fim era clara e transparente como uma nuvem branca em noite de luar. O ar tornou-se ameno e puro, fresco como ar de montanha, perfumado como rosas do vale.

Havia um rio caudaloso, límpido como o ar. Nele os peixes eram como prata e ouro. Enguias purpúreas, que a cada movimento ondulante expediam fagulhas azuis, brincavam na água, e as largas folhas dos nenúfares tinham as cores do arco-íris. Suas flores eram chamas ardentes, de um amarelo avermelhado, alimentadas pela água, tal como o óleo alimenta a chama da lamparina que nele flutua. Uma sólida ponte de mármore, tão artística e firmemente entalhada que parecia feita de rendas e de pérolas de vidro, cruzava o rio, conduzindo à Ilha da Bem-aventurança, onde florescia o Jardim do Paraíso.

O Vento Leste tomou o príncipe nos braços e carregou-o para o outro lado. Ali flores e folhas cantavam as mais doces cantigas de sua infância, de melodia tão terna e bela que nenhuma voz humana poderia cantar.

Seriam palmeiras ou eram gigantescas plantas aquáticas que ali cresciam? Árvores tão grandes e tão viçosas o príncipe nunca vira antes. Em longos festões pendiam as mais estranhas plantas sarmentosas, como só se costumam ver pintadas, em cores ou douradas, nas vinhetas dos antigos livros sagrados ou nas suas letras maiúsculas iniciais. Havia as mais estranhas combinações de aves, flores e laços. Na relva ao lado, os pavões, em bando, abriam a cauda suntuosa, em forma de leque. Eram pavões, na certa. Mas, ao tocá-los, o príncipe percebeu que não eram animais, mas plantas. Eram as grandes labaçãs, que ali brilhavam como a resplendente cauda do pavão. O leão e o tigre saltavam, como gatos ágeis, entre as sebes verdes, que tinham o aroma da flor de oliveira. Ambos, leão e tigre, eram mansos. A agreste pomba do mato, brilhante como a mais bela pérola, batia as asas na juba do leão, e o antílope, animal em geral arisco, meneava a cabeça, como se também ele quisesse entrar na brincadeira.

Chegou então a Fada do Paraíso. Seu vestido cintilava com o Sol, seu rosto era meigo como o de uma mãe contente, quando está bem feliz com o filho. Era muito jovem e formosa. As mais lindas donzelas, cada uma com uma estrela brilhante nos cabelos, a seguiam.

O Vento Leste deu-lhe a folha escrita, da Ave Fênix, os olhos dela brilharam de alegria. Tomou o príncipe pela mão e conduziu-o ao interior do seu palácio, onde as paredes tinham as cores da mais linda tulipa, vista de encontro ao sol. O próprio teto era uma grande

flor resplandescente, e quanto mais se a contemplava, tanto mais profundo parecia o seu cálice. O príncipe aproximou-se da janela e, olhando através das vidraças, viu a Árvore do Bem e do Mal, com a serpente, tendo ao lado Adão e Eva.

– Não foram eles expulsos? – perguntou.

A fada sorriu e explicou-lhe que em cada vidraça o tempo gravara uma cena, não como se as viam habitualmente, mas com vida, as folhas das árvores agitadas pela brisa, as pessoas indo e vindo, como imagens refletidas num espelho. Olhou através de outra vidraça e viu o sonho de Jacó, com a escada subindo diretamente ao céu: anjos de grandes asas adejavam ao redor. Sim, tudo quanto acontecera neste mundo aparecia como em vida nas vidraças. Pinturas tão artísticas só mesmo o Tempo podia gravar.

A fada sorriu e conduziu-o a uma sala ampla e alta, cujas paredes eram como pinturas transparentes mostrando os semblantes mais formosos. Eram milhões de seres venturosos, que sorriam e cantavam, tudo se fundindo numa só melodia; os que estavam mais alto eram tão pequenos que pareciam menores que o menor botão de rosas desenhado como um pontinho no papel. Bem no meio da sala erguia-se uma grande árvore, com viçosos ramos pendentes. Maçãs douradas, grandes e pequenas, pendiam como laranjas, entre a verde folhagem. Era a Árvore do Bem e do Mal, de cujo fruto Adão e Eva tinham provado. De cada folha caía uma rubra e cintilante gota de orvalho. Era como se a Árvore chorasse lágrimas de sangue.

– Entremos no barco – disse a Fada. – Vamos tomar refrigério lá fora, sobre a água ondulante. O barco balança mas não sai do lugar, e, no entanto, todos os países do mundo nos passam diante dos olhos.

Era uma sensação estranha ver toda a costa em movimento. Passavam os Alpes, altaneiros e cobertos de neve, com nuvens e negros pinheiros. Tristonha e maviosa soava a flauta pastoril, e os pastores cantavam nos vales suas alegres canções. Logo depois, bananeiras inclinavam as longas folhas verdes sobre o barco. Cisnes negros nadavam na água e os mais estranhos animais e esquisitas flores apareciam nas margens. Era a Nova Holanda, a quinta parte do mundo, que passava com um panorama de montanhas azuis. Ouviram-se as canções dos sacerdotes, e viam-se os indígenas a dançar ao som de tamborins e de flautas de osso. Passaram as pirâmides do Egito, como o pico enterrado nas nuvens, e colunas e esfinges tombadas, meio soterradas na areia. Ardia a aurora boreal sobre as geleiras setentrionais: era como fogos de artifícios que ninguém seria capaz de imitar. Embevecido, o príncipe via centenas de vezes mais do que nós aqui podemos descrever.

– Posso ficar sempre aqui? – perguntou ele.

– Depende de ti – respondeu a Fada. – Se não te deixares tentar, como Adão, a fazer o que é proibido, podes ficar sempre aqui.

– Não tocarei as maçãs da Árvore do Bem e do Mal – disse o príncipe – pois aqui há milhares de frutos iguais em beleza.

– Põe-te, a ti mesmo, à prova, e se não te sentires suficientemente forte, vai com Vento Leste, que te trouxe aqui. Ele agora parte, e em cem anos não voltará aqui. Neste lugar, todo esse tempo será para ti tão breve como se fossem cem horas, mas é um longo espaço de tempo para a tentação e o pecado. Cada noite, quando eu te deixar, terei de pedir-te que venhas comigo. Terei de acenar-te com a mão, terei de chamar-te, e tu terás de ficar para trás. Não venhas comigo, pois a cada passo teu desejo aumentará. Chegarás à sala onde cresce a Árvore do Bem e do Mal. Eu durmo sob os fragrantes ramos pendentes; tu te curvarás sobre mim, e terei de sorrir, mas se me beijares a boca, o paraíso submergirá nas profundezas da terra e estará perdido para ti. Os ventos rijos do deserto zunirão ao teu redor, a fria chuva gotejará dos teus cabelos. Carregarás para sempre teu quinhão de penas e tribulações.

– Pois fico aqui! – declarou o príncipe.

O Vento Leste beijou-o na fronte.

– Sê forte, que aqui nos tornaremos a encontrar dentro de cem anos – disse ele. – Adeus, adeus!

Abriu as grandes asas que brilhavam com o trival maduro no outono, como a aurora boreal no frio inverno.

– Adeus! Adeus! – ecoou das flores e das árvores.

Cegonhas e pelicanos voaram em fila, como faixas ondeantes, e acompanharam o Vento Leste até os limites do jardim.

– Começaram agora nossos bailados – disse a Fada. – Por último dançarei contigo e verás, quando o Sol se deitar, que aceno para ti, e me ouvirás chamar: “Vem comigo!” Isso se repetirá todas as noites, durante cem anos, e cada vez que a hora de tentação passar, adquirirás mais força, até que nem pensarás mais nisso. Hoje à noite é a primeira vez. Estás prevenido!

E a Fada conduziu-o a um vasto salão, com lírios brancos e transparentes, cujos estames amarelos eram uma pequena harpa de ouro, que tocava com sons de corda e flauta. As mais belas jovens, leves e esbeltas, vestidas de crepe ondulante, através do qual se viam os seus membros encantadores, esvoaçavam nos mais graciosos bailados, e cantavam as delícias da vida, a certeza de nunca morrer e de que o Jardim do Paraíso ia florescer eternamente.

O Sol inclinava-se para o ocaso, todo o céu, tingiu-se de ouro, dando aos lírios uma tonalidade rósea. O príncipe bebeu do vinho espumante que as jovens lhe deram e sentiu uma ventura que nunca antes sentira. Viu abrir-se o fundo da sala, e erguer-se a Árvore do Bem e do Mal, num esplendor que lhe ofuscava os olhos. O canto que de lá partia era doce e sedutor. Era como a voz de sua mãe contando: “Meu filho, meu querido filho!”

Aí a Fada acenou-lhe e chamou-o, carinhosa:

– Vem comigo! Vem comigo!

Ele correu para a Fada, esqueceu sua promessa, esquecera-a já na primeira noite. Ela continuou a acenar e a sorrir. A fragrância do ambiente tornou-se mais intensa, o som das harpas mais sedutor, e era como se os milhões de cabeças sorridentes, no salão onde crescia a árvore, se inclinassem e cantassem: “Deve-se conhecer tudo! O homem é o senhor da terra!” Não eram mais lágrimas de sangue que caíam das folhas da Árvore do Bem e do Mal: eram estrelas rubras e cintilantes.

– Vem comigo! Vem comigo! – ecoavam sons trêmulos, e a cada passo as faces do príncipe ardiavam com mais calor, seu sangue fervia mais.

– Tenho de ir! – disse ele. – Não é pecado! Não pode ser pecado! Por que não seguir a beleza e a alegria? Quero vê-la dormir. Nada estará perdido se eu não a beijar. E não a beijarei. Sou forte, tenho vontade firme.

A fada retirou de si a brilhante vestimenta, afastou os galhos, e um momento depois desapareceu atrás deles.

– Ainda não pequei – disse o príncipe. – E nem pecarei!

Puxou os ramos para o lado. A Fada já dormia, encantadora como só uma fada do Jardim do Paraíso pode ser, e sorria em sonhos. Ele curvou-se sobre ela e viu lágrimas tremularem-lhe entre os ciclos.

– Choras por mim? – sussurrou ele. – Não chores, linda mulher. Só agora compreendo a ventura do Paraíso, que flui através de meu sangue, dos meus pensamentos. Sinto em meu corpo terreno a força e a vida eterna do Querubim. Deixa descer sobre mim a noite eterna, um minuto como este é suficiente fortuna!

E ele enxugou com beijos as lágrimas dos seus olhos, e sua boca uniu-se à dela.

Nesse momento ecoou um trovão, tão profundo e terrível como nunca antes se ouvira, e tudo desmoronou. A formosa Fada, o Paraíso em flor, tudo caiu no mais profundo abismo. O príncipe viu o Paraíso submergir nas trevas da noite, viu-o como uma minúscula estrela que brilhou, muito, muito longe. Sentiu um frio mortal invadir-lhe os membros, fechou os olhos e ficou muito tempo deitado, como morto.

A chuva fria caía-lhe no rosto, o vento cortante soprava-lhe em torno da cabeça, e seus pensamentos lhe voltaram.

– Que fiz eu! – gemeu ele. – Pequei como Adão! Pequei, fazendo o Paraíso cair nas profundezas!

Abriu os olhos. Viu ainda a estrela distante, a estrela que brilhava muito, muito longe, como o paraíso perdido. Era a Estrela d'Alva, que cintilava no céu.

Ergueu-se e viu que se achava na grande mata, perto da caverna dos Ventos. A Mãe dos Ventos estava a seu lado. Parecia zangada, e erguia o braço.

– Logo na primeira noite! – disse ela. – Bem eu o havia imaginado. Se fosse meu filho, ias agora mesmo para dentro do saco!

– Pois é para onde ele vai! – disse a Morte.

Era um velho robusto, de grandes asas pretas, com uma ceifeira na mão.

– Ele irá para dentro do esquife, mas não agora. Apenas quero marcá-lo. Deixa-o ainda andar no mundo por algum tempo, para expiar o seu pecado, e tornar-se bom, melhor. Virei depois. Quando ele menos esperar, eu o meterei no negro esquife, o porei na cabeça e voarei com ele para as estrelas. Também lá floresce o Jardim do Paraíso. Se ele for bom e piedoso, lá entrará; mas se forem maus os seus pensamentos e cheio ainda de pecado o seu coração, cairá com o esquife, mais fundo do que o Paraíso, e só a cada mil anos tornarei a buscá-lo, para que se afunde mais ou fique na estrela, a clara estrela que cintila lá no alto.

Contos de Andersen.

Tradução de Guttorm Hanssen.

Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981. P. 176-192.

ANEXO G

A Roupas Nova do Imperador

ERA UMA VEZ...

Um imperador que adorava roupas novas. Ele gastava todo o seu dinheiro comprando as roupas mais lindas e suntuosas, e tinha um traje especial para cada hora do dia.

Na capital do império havia muitos artesãos e comerciantes. Todos os dias chegavam estrangeiros à cidade. Um belo dia, apareceram dois trapaceiros, dizendo aos curiosos que os cercavam:

–Nós somos tecelões e fazemos tecidos maravilhosos. Mas nossos tecidos são especiais: para algumas pessoas eles são invisíveis. Quem é estúpido ou incompetente no trabalho não consegue enxergá-los.

Logo a notícia chegou aos ouvidos do imperador.

“Devem ser tecidos magníficos!”, pensou o imperador. “Se eu tivesse roupas feitas com eles, poderia ver logo quem não trabalha direito! Também saberia distinguir os inteligentes dos estúpidos. Oh, vou encomendar um traje desses para mim!”

Mandou chamar os dois tecelões, deu-lhes um monte de dinheiro, e eles logo puseram mãos à obra.

Os trapaceiros instalaram um tear, trouxeram fios e começaram a fingir que trabalhavam.

Todas as manhãs, o imperador já acordava pensando em suas roupas novas.

“Tenho vontade de ver como vai o trabalho dos tecelões”, ele cismava. “Mas e se eu não enxergar o tecido? Será sinal de que sou estúpido e não sou bom imperador! Não, primeiro vou mandar meu velho e respeitável ministro dar uma olhada. Ele é um homem honesto e muito competente, e vai poder me dizer como está o trabalho.”

Assim, o velho ministro foi até a oficina de tecelagem e encontrou os dois trapaceiros sentados na frente do tear vazio.

– Chegue mais perto, ministro! – eles chamaram.

E os dois descreveram para ele as cores e a estampa dos tecidos. O ministro ficou chocado: não estava vendo nada, nadinha!

“Minha nossa!”, ele pensou, apavorado. “Será que sou estúpido?”

Será que não mereço meu cargo de ministro? Ninguém pode saber disso!”

– Então, gostou do tecido? – perguntaram os trapaceiros.

– Ah, é magnífico, maravilhoso! – mentiu o velho ministro.

– Vou dizer ao imperador que adorei seu trabalho!

Então os tecelões pediram mais seda, ouro e pedras preciosas para embelezar ainda mais o tecido da roupa nova do imperador. Esconderam tudo nos próprios bolsos e continuaram trabalhando no tear vazio.

Alguns dias depois, o imperador mandou um alto oficial da corte para verificar quanto tempo os tecelões ainda iam levar para terminar sua roupa nova. Aconteceu a mesma coisa. Os olhos do oficial quase saltaram das órbitas quando ele viu o tear vazio.

“Será que sou mesmo estúpido ou incompetente?”, pensou o coitado. “Ninguém pode saber disso!”

Assim, ele elogiou muito as belas cores e estampas e foi dizer ao imperador que o trabalho dos tecelões era maravilhoso.

Na cidade toda só se falava da tal roupa esplendorosa. O imperador estava tão curioso que, desta vez, quis ver aquela maravilha pessoalmente. Escolheu alguns homens e mulheres da corte que fossem especialmente capazes e inteligentes para irem com ele ver o trabalho dos tecelões. Entre os escolhidos estavam o velho ministro e o alto oficial. Entraram todos juntos na oficina, onde encontraram os dois trapaceiros diante do tear vazio.

– Veja, Majestade, não é um luxo? – perguntaram o ministro e o oficial, imaginando que todos estivessem vendo o belo tecido, que não existia.

O imperador empalideceu.

“O que é isso?”, ele pensou. “Não estou vendo nada! Será que sou estúpido? Será que sou um imperador inútil? Seria a pior coisa que me poderia acontecer. Ninguém pode saber disso.”

– Ah, que lindo! – exclamou o imperador, entusiasmado. – É extraordinário, adorei!

Seus acompanhantes balançaram a cabeça, concordando. Também não estavam vendo nada, mas não podiam admitir.

– Encantador, esplêndido, maravilhoso! – disseram todos. – Sua Majestade deveria vestir as magníficas roupas novas no dia do grande desfile.

O imperador concordou, e pediu aos tecelões que confeccionassem um traje de cerimônia com o belo tecido.

Os dois trapaceiros passaram a trabalhar dia e noite, sem parar. Todos podiam ver seu empenho. Tiraram o tecido do tear, usaram tesouras enormes para cortá-lo, alinhavaram e ajustaram as partes, costuraram com agulhas sem linha e, finalmente, disseram:

– A roupa do imperador está pronta!

Os dois trapaceiros levaram solenemente o traje novo até o quarto de vestir do imperador.

Levantaram os braços no ar e disseram:

– Aqui está a calça! Aqui está o paletó! Veja só este manto! Todas as peças são leves como teia de aranha. É como se não existissem, mas é exatamente isso que elas têm de especial.

Os dois fingiram vestir o imperador com as roupas novas. Alisaram os vincos, abotoaram o colete e ajeitaram a longa cauda do manto. O imperador se virava e se retorcia na frente do espelho, fingindo admirar a linda roupa.

– Ah, que traje maravilhoso! – exclamavam os cortesãos, solícitos, embora nenhum deles estivesse vendo nada.

Finalmente o imperador ficou pronto.

Os valetes ergueram as mãos para a frente, como se estivessem carregando a cauda do manto do imperador. Não queriam que ninguém notasse que não estavam vendo manto nenhum.

O imperador atravessou a porta do palácio com ar de grande dignidade. Seus criados já o esperavam carregando um dossel.

Agora o desfile podia começar.

Na rua, as pessoas começaram a aplaudir entusiasmadas quando viram o imperador.

– Oh, vejam que roupas magníficas – diziam todos, enquanto o imperador caminhava só de cueca, acenando sorridente.

Ninguém queria admitir que não estava vendo nada, pois não há quem goste de ser considerado estúpido.

– Mas o imperador está nu – exclamou uma criança, de repente.

– Vocês ouviram isso? – disseram os que estavam em volta.

E as pessoas começaram a cochichar uma para a outra:

– O imperador está nu!

Logo todos estavam gritando:

– Ele está sem roupa! Ele está nu!

O imperador ficou furioso, pois percebeu que era verdade.

“Agora tenho que agüentar firme”, ele pensou. Empertigou-se mais ainda e continuou a caminhar pela cidade. E seus criados também continuavam carregando a cauda do seu manto como se nada tivesse acontecido.

Os dois trapaceiros fugiram com todo o ouro do imperador bobão e nunca mais foram vistos.

A Roupas Nova do Imperador

Versão de Monica Stahel

São Paulo: Martins Fontes, 2001

ANEXO H

A Menina dos Fósforos

Fazia um frio terrível, nevava e começava a escurecer. Era a última noite do ano, a noite do Ano Bom. No frio e na escuridão, andava, pela rua, uma garotinha pobre, descalça, de cabeça descoberta. Ao sair de casa tinha chinelos nos pés. Mas os chinelos eram grandes demais, sua mãe os havia usado antes, e, de tão grandes que eram, a menina os perdera ao atravessar a rua correndo, no momento em que os dois carros passavam a toda velocidade. Não conseguira encontrar um dos chinelos, e o outro um rapaz levava, dizendo que o usaria como berço quando tivesse filhos.

Lá ia, pois, a menina, com os pezinhos nus, arroxeados de frio. Trazia num velho avental certa porção de fósforos e segurava um pacotinho deles na mão. O dia inteirinho ninguém lhe comprara um só palito de fósforo, ninguém lhe dera um níquel. Sofrendo frio e fome, a pobrezinha, andando pela rua, parecia apavorada. Os flocos de neve caíam-lhe sobre os longos cabelos louros, que formavam graciosos cachos em torno da nuca – mas a menina estava longe de pensar em cabelos bonitos.

Todas as janelas estavam iluminadas, e chegava até a rua um aroma delicioso de ganso assado, pois era a noite de Ano Novo. Nisso, sim, ela pensava.

Por fim, ela encolheu-se num canto, entre duas casas: uma delas avançava mais sobre a rua que a outra. Sentou-se encolheu as perninhas, mas continuava a sentir frio. Não tendo vendido um único fósforo, não possuindo um único níquel, não ousava ir para casa, onde o pai bateria nela. Além disso, também fazia frio na casa onde moravam – uma casa sem forro, com o telhado cheio de fendas, por onde o vento sibilava, apesar de haverem tapado muitas delas com palha e trapos. Suas mãozinhas estavam enregeladas. Um pequenino fósforo lhes faria bem. Pudesse ela, com os dedos duros, puxar um fósforo do pacotinho, riscá-lo contra a parede e aquecer os dedos! Conseguiu-o afinal; tirou um e riscou-o. Como o fósforo ardeu e crepitou! A chama clara e quente parecia uma velinha, quando a envolveu com a mão. Era uma luz estranha. A garotinha imaginou estar sentada em frente a uma grande lareira de ferro, com adornos e um tambor de latão polido. O fogo crepitava alegremente, e aquecia tanto... Que beleza! A pequena já ia estendendo os pés, para aquecê-los também... quando a chama se apagou e a lareira desapareceu. Ela estava sentada na rua, com um pedacinho de fósforo queimado na mão.

Riscou novo fósforo, que ardeu, claro, brilhante. Onde o clarão incidiu, a parede tornou-se transparente como um véu. Ela viu então o interior de uma casa, onde estava posta uma mesa, com toalha muito alva e fina porcelana. O ganso assado fumegava, recheado com ameixas e maçãs, e, o que foi ainda mais extraordinário, de repente o ganso pulou da travessa e saiu cambaleando pela sala, com o garfo e a faca espetados nas costas. Veio vindo assim até ao pé da menina pobre. Aí o fósforo se apagou, e só se via a parede, grossa e fria.

Ela acendeu outro fósforo. Viu-se sentada sob os ramos da mais linda árvore de Natal. Era ainda maior e mais enfeitada que a árvore que ela vira através da porta envidraçada, na sala do rico negociante, no Natal passado. Milhares de velas ardiam nos ramos verdes, e figuras coloridas, como as que adornam as vitrinas das lojas, a fitavam. A pequena estendeu as mãos para o alto – mas nisto o fósforo se apagou. As velas de Natal foram subindo, cada vez mais, e ela viu que eram estrelas cintilantes. Uma delas caiu, traçando um longo risco de fogo no céu.

– Deve ter morrido alguém – disse a pequena.

A velha avó, única pessoa que lhe quisera bem, mas que já estava morta, costumava dizer: “Quando uma estrela cai, sobe aos céus uma alma.”

A menina tornou a riscar um fósforo contra a parede. No clarão produzido em volta, ela viu, radiante e iluminada, a velha avó, meiga e bondosa.

– Vovó! – gritou a pequena. – Leva-me contigo! Sei que não mais estarás aí quando o fósforo se apagar. Desaparecerás, como a boa lareira, o delicioso ganso assado e a grande, linda árvore de Natal!

Riscou às pressas o resto dos fósforos que havia no pacotinho, para ter a avó ali a seu lado e retê-la. O clarão dos fósforos tornou-se mais intenso que a luz do dia.

Nunca a avó fora tão grande e bela. Ergueu a menina nos braços e as duas voaram, felizes, para as alturas, onde não havia frio nem fome, nem apreensões, voaram para junto de Deus.

Quando raiou a manhã, muito fria, encontraram, ali no cantinho, entre as duas casas, a menina, com as faces coradas e um sorriso a brincar-lhe nos lábios. Estava morta, gelada. Morrera de frio na última noite do ano velho. A aurora do Ano Novo brilhava sobre o pequenino cadáver, que jazia com os fósforos nas mãos. Um maço inteiro estava queimado.

– Ela quis aquecer-se – disseram.

Ninguém sabia que maravilhas ela vira, nem imaginava o esplendor que a cercara, com a velha avó, nas alegrias do Ano Novo.

Contos de Andersen.

Tradução de Guttorm Hanssen.

Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981

ANEXO I

O Soldadinho de Chumbo

Era uma vez vinte e cinco soldados de chumbo. Eles eram todos irmãos, pois tinham todos nascido de uma única colher de chumbo. Traziam o fuzil ao ombro e olhavam para a frente. Seu uniforme, vermelho e azul, era lindo. A primeira coisa que ouviram neste mundo, quando tiraram a tampa da caixa, foram as palavras:

– Soldadinhos de chumbo!

Palavras que um menino gritou, batendo palmas. Ele ganhou os soldados pelo seu aniversário. Agora, colocava-os sobre a mesa. Cada soldado era exatamente igual aos outros. Apenas um deles, o que fora fundido por último, como faltara chumbo, tinha uma perna só. Mas ele ficava em pé tão bem sobre sua única perna quanto os outros sobre duas. É precisamente sobre este soldadinho que vamos falar.

Em cima da mesa, onde eles foram colocados de pé, havia muitos outros brinquedos. Mas o que mais chamava a atenção era o belo castelo de papelão. Através de suas pequenas janelas, se podia ver perfeitamente o interior das salas. Na frente, estavam colocadas algumas árvores em volta de um pequeno espelho, que representava um lago transparente. Cisnes de cera nadavam neste lago e suas imagens se refletiam nele. Isto tudo era lindo, mas o mais bonito de tudo era uma senhorinha que ficava à porta aberta do castelo. Ela também era recortada de papel, e vestia um saiote da mais fina gaze. Trazia sobre os ombros uma fita azul, como um xale. No meio do xale brilhava uma lantejola rosa. Era ma lantejola tão grande quanto o rosto da senhorita, que tinha os braços estendidos para cima, pois era uma bailarina. Também tinha uma das pernas erguida tão no alto, que o soldadinho não podia vê-la. Ele, por isso, acreditou que a bailarina tivesse, como ele, somente uma perna.

– Ela podia ser uma esposa para mim – pensou ele. – Mas é muito importante. Mora num castelo e eu tenho apenas uma caixa de papelão e, além disso, somos vinte e cinco... Não há lugar para ela. Mas... vou tentar conhecê-la!

Deitou-se por trás de uma caixa de rapé que estava em cima da mesa. De lá, pôde olhar calmamente a pequena bailarina, que continuava de pé, numa perna só, sem perder o equilíbrio.

Quando a noite veio, todos os outros soldados foram colocados dentro da caixa, e as pessoas da casa foram dormir. Então os brinquedos começaram a brincar de visitas, de guerra e de baile. Os soldados agitavam-se dentro da caixa, pois também queriam brincar, mas não conseguiram levantar a tampa. O quebra-nozes dava cambalhotas, e o lápis divertia-se consigo mesmo. Era tanto barulho, que o canário acordou e pôs-se a falar, e a falar em versos. As duas únicas coisas que não saíram de seus lugares foram a bailarina e o soldadinho de chumbo. Ela ficava na ponta do pé, com seus braços estendidos, e ele estava firme com a sua única perna, sem tirar os olhos dela.

Quando o relógio bateu meia-noite, a tampa da caixa de rapé deu um salto. Mas não havia rapé nela, havia um pequeno duende preto que pulou da caixa. Era pura mágica!

– Soldado de chumbo! – disse ele. – Não olhe as coisas que não são da sua conta.

Mas o soldado de chumbo fingiu que não ouvia.

– Espera só até amanhã! – acrescentou o duende. – Espera só!...

Na manhã seguinte, as crianças vieram e colocaram o soldadinho na janela. De repente, quer pelo poder mágico do duende, quer por uma simples rajada de vento, a janela se abriu e ele caiu, do terceiro andar, de cabeça para baixo, na calçada. Foi um acontecimento terrível! De perna para cima, ele bateu no chão, com a baioneta fincada entre as pedras do calçamento.

A criada e o menino correram e foram procurar por ele. Embora estivessem quase pisando nele, não o viram. Se o soldado tivesse gritado “Eu estou aqui!”, certamente o teriam encontrado. Mas ele não achou correto um soldado fardado gritar e pedir socorro.

Começou a chover. Gotas caíam cada vez mais depressa e acabaram se transformando numa tempestade. Quando a chuva passou, vieram dois meninos.

– Olhe só! – disse um deles. – Um soldadinho de chumbo! Vamos levá-lo para navegar.

Fizeram um barco de jornal e colocaram dentro dele o soldadinho. O barco saiu navegando sarjeta abaixo, e os dois meninos corriam ao longo da valeta, batendo palmas.

Minha nossa! Quanta chuva! Quantas ondas! Como corria a correnteza! Quantas dificuldades o barquinho teve de enfrentar. Ele balançava para cima, para baixo e algumas vezes girava tão rápido que o soldadinho de chumbo tremia. Mas ele se manteve firme, sem mudar de fisionomia, olhando direto para frente, com seu fuzil ao ombro.

De repente, o barco caiu dentro de um bueiro. E tudo ficou tão escuro como se ele estivesse dentro de sua caixa de papelão.

– Para onde irei agora? – ele pensou. – Sim, sim... é por culpa do duende. Ah!... Se a bailarina estivesse aqui comigo neste barco, podia ser até duas vezes mais escuro.

Naquele momento, apareceu um grande rato-d'água que morava no bueiro.

– Você tem passaporte? – perguntou o rato. – Mostre-me seu passaporte!

O soldadinho ficou em silêncio e segurou o fuzil com mais firmeza. O barco continuou e o rato saiu atrás dele.

– Uur!... – fez o rato, rangendo os dentes e gritando: – Peguem-no! Peguem-no! Ele não pagou a taxa, e não mostrou seu passaporte.

A correnteza continuava cada vez mais forte, e o soldado já podia ver a luz do dia, onde o túnel terminava. Neste momento, ele ouviu um estrondo, um ruído que causaria medo ao mais corajoso dos homens. Era onde terminava o túnel, e as águas caíam num grande canal. Para ele, isso era tão perigoso como seria para nós, se caíssemos numa imensa cachoeira.

Estava tão perto que era impossível parar. O barco estava sendo carregado, e o pobre soldadinho ficou o mais rijo que podia, não se pode dizer que ele moveu um só olho. O barco rodou três ou quatro vezes, encheu-se d'água até a borda. Ia afundar. O soldado tinha água até o pescoço. O barco ia afundando cada vez mais. O papel ia se desmanchando mais e mais. Então a água cobriu a cabeça do soldado. Ele pensava na pequena e linda bailarina. Nunca mais a veria. Uma canção soou-lhe aos ouvidos:

– Adeus! Adeus, bravo guerreiro!

Este é o dia em que você deve morrer!

O papel se desfez completamente, e o soldadinho de chumbo afundou... mas, neste exato momento, ele foi engolido por um grande peixe.

Oh!... Como era escuro dentro do corpo do peixe! Mais escuro ainda que dentro do túnel do bueiro. E também era muito mais apertado. Mas o soldadinho se manteve imóvel, e ficou lá, estendido, com seu fuzil ao ombro.

O peixe nadou para lá e para cá. Ele fez movimentos incríveis e voltou a ficar quieto. Por fim, alguma coisa brilhou dentro dele, como um raio de luz. Era a luz do dia que brilhava clara, muito clara. E uma voz gritou:

– Soldadinho de chumbo!

O peixe fora pescado, levado ao mercado, vendido e levado à cozinha, onde a criada o abriu com uma grande faca. Ela pegou o soldadinho e levou-o para a sala, onde todos esperavam, ansiosamente, para ver o extraordinário homem que viajara na barriga de um peixe. Mas o soldadinho não estava nada orgulhoso. Eles o colocaram sobre a mesa e... não! Que coisas curiosas acontecem neste mundo! O soldadinho de chumbo estava na mesma sala onde estivera antes. Ele viu as mesmas crianças e os mesmos brinquedos. Lá estava o lindo castelo com a pequena e graciosa bailarina. Ela ainda equilibrava-se numa perna, e mantinha a outra erguida no ar. Ela também era forte. Ele se comoveu e chegou perto de derramar lágrimas. Só não o fez porque não ficava bem. Olhou para ela, mas nada disseram um ao outro.

No mesmo instante, uma das crianças pequenas pegou o soldadinho e atirou-o dentro da lareira, assim... sem nenhum motivo. Devia ser a magia do duende da caixa do rapé.

O soldadinho de chumbo ficou iluminado e sentiu um calor que era terrível. Se este calor vinha das chamas do fogo ou do fogo do amor, ele não podia saber. Suas cores tinham desaparecido. Se desapareceram pela viagem ou pela tristeza, ninguém sabia dizer. Olhou para a pequena bailarina, ela também olhou para ele. Sentia que estava derretendo, mas se manteve firme, com o fuzil ao ombro.

Então, de repente, a porta se abriu e um golpe de ar apanhou a bailarina, que voou como uma sílfide para dentro da lareira, junto do soldadinho de chumbo. E, transformando-se numa chama, desapareceu. O soldado derreteu.

Quando a criada tirou as cinzas no dia seguinte, ela encontrou um pequeno coração de chumbo. Mas da bailarina nada restava, só a lanterna rosa que estava queimada e tão preta como um carvão.

Contos de Andersen

Tradução de Mary França e Eliardo França

São Paulo: Ática, 1992

ANEXO J

Os Namorados

O Pião e a Bola achavam-se numa gaveta, junto com outros brinquedos, e o Pião disse à Bola:

- Não vamos ser namorados, já que estamos juntos na mesma gaveta?

A Bola, porém, feita de marroquim, e tão vaidosa como uma senhorita elegante, nem repostas quis dar a semelhante pergunta.

No dia seguinte, veio o menino, dono dos brinquedos. Pintou o Pião de vermelho e amarelo, e pregou-lhe bem no centro um prego de latão. Era muito bonito quando o pião girava.

- Olhe para mim – disse o Pião à Bola. – Que diz você agora? Não vamos então ser namorados? Servimos muito bem um para o outro: você pula e eu danço. Ninguém poderá ser mais feliz que nós dois.

- É o que o senhor pensa – disse a Bola. – Certamente não sabe que meu pai e minha mãe foram chinelos de marroquim, e que tenho dentro de mim uma cortiça.

- Eu sou feito de mogno – disse o Pião. – O próprio prefeito me torneou em seu torno, o que lhe deu um grande prazer.

- Se eu pudesse acreditar nisso! Disse a Bola.

- Quero nunca mais ver uma feira em toda a minha vida se for mentira o que disse – respondeu o Pião.

- O senhor advoga bem a própria causa – disse a Bola. – Mas não posso namorar. Estou quase comprometida com um Sr. Andorinha. Cada vez que subo ao espaço, ele põe a cabeça fora do ninho e pergunta: “Quer? Quer?”. Ora, eu intimamente já disse que sim, o que equivale a um meio compromisso. Mas lhe prometo que nunca o esquecerei!

- E isso vai adiantar muito! – disse o Pião.

E nada mais disseram.

No dia seguinte vieram buscar a Bola. O Pião viu como ela subia a grande altura, como um pássaro, desaparecendo de vista. Voltava todas as vezes mas dava um grande salto cada vez que tocava o chão. Devia ser por causa das saudades, ou por causa da cortiça que ela tinha dentro dela. A nona vez a Bola subiu ao alto, e não mais voltou. O menino procurou muito, e nada: a Bola sumira.

- Bem sei onde ela está – suspirou o Pião. – Está no ninho do Sr. Andorinha e com ele se casou.

Quanto mais o Pião pensava naquilo, tanto mais se apaixonava pela Bola. Por não poder tê-la, seu amor por ela aumentava. O fato de ter ela ficado com outro, tornava o caso mais apaixonante. O Pião dançava ao redor e zunia, mas sempre pensava na Bola, que em seus pensamentos se foi tornando cada vez mais bonita. Passaram-se assim muitos anos e o amor do Pião transformou-se num velho sonho.

O Pião não era mais moço. Um dia, porém, foi inteiramente pintado de dourado. Nunca fora antes tão bonito. Era agora um pião de ouro, e pulava, deixando um zunido pairando no ar. Aquilo sim, era formidável! Mas de repente ele saltou alto demais – e sumiu.

Procuram por toda a parte, até na adega, mas nada de aparecer o Pião.

- Onde estaria ele?

Pulara para dentro da barrica de lixo, onde jaziam amontoados talos de couve, cisco e entulho caído na calha.

“Estou bem arrumado!” – pensou o Pião. “Aqui a douração não tardará a sair de mim. E que gentinha é essa em cujo meio vim parar!” Olhou de esguelha para um longo talo de couve e para um estranho objeto redondo, que parecia uma maçã velha. Mas não era maçã. Era uma velha bola que durante muitos anos estivera caída na calha, embebida de água.

- Graças a Deus, aí vem alguém com quem se pode falar – disse a Bola ao ver o Pião dourado. – Eu, para falar a verdade, sou de marroquim, costurada pelas mãos de uma

gentil senhorita, e tenho uma cortiça dentro de mim. Mas duvido que se veja isso agora. Eu estava prestes a casar-me com uma andorinha quando caí na calha, e ali estive por cinco anos, encharcada de água. É um longo tempo, pode crer, para uma jovem.

O Pião não respondeu. Pensava em sua antiga namorada, e quanto mais ouvia, tanto mais certo estava de que era ela.

Nisto chegou a criada e quis virar a lata de lixo.

– Oh! Aqui está o pião dourado! – disse ela.

E o Pião retornou à sala, à antiga posição de respeito, mas da Bola nada mais se ouviu. O Pião nunca mais falou em seu antigo amor. O amor se extingue quando a amada passa cinco anos numa calha, embebendo-se de água. Nem a conhecem mais quando a encontram na lata de lixo.

Contos de Andersen.

Tradução de Guttorm Hanssen.

Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981

ANEXO K

João-Trapalhão

Longe, no interior do campo, havia uma velha e grande casa, onde morava seu velho proprietário, que tinha dois filhos; dois jovens que se imaginavam muito inteligentes. Eles queriam sair de casa e ir namorar a filha do rei, pois esta senhorita em questão havia anunciado a todo povo que gostaria de escolher para seu marido o jovem que melhor soubesse usar as palavras.

Estes dois jovens se prepararam uma semana inteira para o namoro. Era o máximo de tempo que dispunham, mas isto lhes era o bastante, porque sabiam de coisas apreciáveis. Um deles sabia de cor todo o dicionário em latim e o texto do jornal da cidade, dos últimos três anos. Sabia-o tão bem, realmente, que era capaz de repeti-lo de trás para frente, de frente para trás, ou como ele escolhesse. O outro era profundo conhecedor dos artigos da lei e sabia de cor o que todo advogado tem a obrigação de saber. Assim ele podia falar dos problemas do governo, segundo o que acreditava. E ele sabia uma coisa a mais: sabia bordar suspensórios com rosas e outras flores e também com arabescos, pois tinha bom gosto e dedos hábeis.

– Eu me casarei com a princesa! – gritaram os dois.

Foi então que o velho papai deu a cada um dos filhos um excelente cavalo. O que sabia de cor o dicionário e os jornais recebeu um cavalo preto como carvão; e o que entendia das leis e sabia bordar recebeu um cavalo branco como leite. Em seguida, besuntaram os cantos da boca com óleo de fígado de bacalhau, para que pudesse falar com mais agilidade. Todos os criados foram ao pátio para vê-los montar em seus cavalos. Naquele momento apareceu o terceiro irmão, pois, na verdade, eram três filhos ao todo, mas ninguém o considerava porque ele não tinha o preparo dos outros dois. Ele era conhecido como João-Trapalhão.

– Alô!! Como vocês estão!? – perguntou João-Trapalhão. – Estou vendo que colocaram suas roupas de domingo.

– Vamos à corte do rei conquistar a princesa com nossa boa conversa. Você não sabe o que andam anunciando por todo o país?

E contaram-lhe o fato.

– Oba! Eu irei até lá também! – gritou João-Trapalhão.

Os irmãos riram-se dele e partiram a galope.

– Pai querido, me dá um cavalo! – disse João-Trapalhão. – Ando com uma vontade doida de me casar. Se a princesa quiser casar comigo, casa. Se não me quiser, eu caso com ela assim mesmo, pois ela tem que ser minha!

– Não fale bobagens! –disse-lhe o pai. – Não lhe dou cavalo nenhum. Nem falar direito você sabe! Você não sabe usar as palavras. Seus irmãos sim, são uns rapazes espertos.

– Bem, se não posso ter um cavalo – disse João-Trapalhão –, monto no meu bode. Ele é meu e pode me carregar muito bem.

Assim falou, assim fez. Montou o bode, meteu os calcanhares nos flancos do bicho e galopou estrada abaixo, como um furacão.

– Upa! Upa! Upa! Lá vou eu! – gritava João-Trapalhão, e ia cantando, em voz bem alta, que ressoava longe.

Mas seus irmãos trotavam em silêncio, na frente dele. Não trocavam uma só palavra, pois iam pensando em todas as brilhantes ideias que precisavam ter; ideias bem criativas e amadurecidas.

– Olá – gritou-lhes João-Trapalhão. – Cá estou eu. Olhem o que encontrei na estrada!

Ele mostrou o que era, e era uma gralha morta.

– Mas Trapalhão...!!! – disseram. – O que você vai fazer com isto?

– Com a gralha? Ora, vou dá-la de presente à princesa.

– Ótimo! Faça isso! – disseram os dois rindo e continuaram no trote.

– Olá! Cá estou eu de novo! Olhem o que achei desta vez. Isto não se acha todos os dias na estrada.

Os irmãos viraram a cabeça para ver o que era.

– Mas Trapalhão...!!! – exclamaram. – Isto é somente um tamanco velho, faltando a parte de cima. Também vai oferecê-lo à princesa?

– Certamente que irei! – respondeu João Trapalhão.

E mais uma vez os irmãos riram e continuaram a cavalgar, tomando grande dianteira. Mas... lá estava João-Trapalhão outra vez:

– Olá! Olá! Cá estou eu! Isto está cada vez melhor!

– Por quê?! O que você encontrou desta vez? – perguntaram os irmãos.

– Oh!... – disse João-Trapalhão. Eu não posso lhes contar. A princesa vai ficar muito grata a mim.

– Bah!... – disseram os irmãos. – Isto é lodo. Não é nada mais que lodo tirado do pântano.

– Certamente que é! Disse João-Trapalhão. – Mas é lodo da melhor qualidade; ele é tão liso que escorre através dos dedos.

E encheu seus bolsos de lodo.

Os irmãos continuaram a todo galope e chegaram à porta da cidade, uma hora antes de João-Trapalhão. Ali, à medida que iam chegando, os pretendentes recebiam números de ordem e eram enfileirados, de seis em seis em cada fila, tão juntos uns dos outros que não podiam mover nem os braços. Isso, aliás, foi um prudente arranjo, pois do contrário teriam rasgado os paletós uns dos outros, só por verem alguém à sua frente.

Todos os habitantes do país formavam uma grande multidão ao redor do castelo, aglomerando-se em frente às janelas, para verem a princesa receber seus pretendentes. Assim que cada um deles entrava no salão, perdia o dom da palavra, assim como desaparece a chama de um candeeiro quando é soprada.

Então a princesa dizia:

– Este não serve! Fora com ele do salão!

Por fim, veio aquele irmão que sabia o dicionário em latim de cor. Mas ele não o soube agora. Ele tinha esquecido tudo completamente. Isto porque havia ficado na fila por longo tempo, sobre um soalho que rangia e debaixo de um teto de espelho onde se via de cabeça para baixo. Além disso, havia junto a cada janela três escriturários e seu chefe. Todos eles escreviam todas as palavras que ali eram ditas, para serem impressas nos jornais e vendidas por um níquel, nas esquinas das ruas. E o mais terrível ainda é que tinham colocado tanto fogo na lareira, que a sala parecia em brasa.

– Como faz calor aqui! – observou o primeiro irmão.

– Sim! Meu pai está assando franguinhos hoje – disse a princesa.

Ele não estava preparado para responder a esta frase.

– Ba..a..! – Foi tudo o que conseguiu dizer, como se fosse uma ovelha.

– Este não serve! Fora com ele!

O rapaz se retirou e veio o segundo irmão.

– Como faz calor aqui! Disse ele.

– Sim! Estamos assando franguinhos hoje – disse a princesa.

– O quê!? Ass... o quê!? – gaguejou ele, e todos os escriturários escreveram: O quê!? Ass... o quê!?

– Este não serve! Fora com ele!

E agora veio João-Trapalhão, que avançou pela sala adentro montado no bode.

– Bem! Está abominavelmente quente aqui! – disse ele.

– Sim! É porque eu estou assando franguinhos hoje! – replicou a princesa.

– Isso é ótimo! – exclamou João-Trapalhão. – Então eu suponho que você possa assar também uma gralha para mim.

– Com grande prazer! – disse a princesa. – Mas você tem alguma coisa para assá-la? Eu não tenho aqui nem pote nem panela.

– Certamente que eu tenho! – disse João-Trapalhão. –Trago aqui uma panela com alça de estanho.

Assim dizendo, puxou o velho tamanco e nele colocou a gralha morta.

– Bem, isto é uma ótima comida – disse a princesa.

– Mas o que nós temos para o molho?

– Oh! Eu tenho em meu bolso! – disse João-Trapalhão. – Tenho tanto que dá para botar fora.

E derramou um pouco do lodo que tinha no bolso.

– Eu gosto disso! – disse a princesa. – Você sabe dar uma resposta. Sabe usar as palavras. Quero-o para meu marido. Mas você sabe que cada palavra que dissemos, e vamos dizer, é anotada para sair no jornal? Olhe pra lá! Você vai ver em cada janela três escriturários e o seu chefe. O chefe é o pior de todos, pois ele não compreende nada perfeitamente.

Ela estava dizendo estas coisas para amedrontar João-Trapalhão.

Os escriturários riram, gargalharam, e cada um deles deixou cair um pingo de tinta de suas penas no soalho.

– Oh! Aqueles cavalheiros lá?! – disse João-Trapalhão. – Devem ser os donos da casa. Por isso, eu darei o que tenho de melhor para o chefe deles.

E virou seus braços e atirou o lodo no rosto do escriturário-chefe.

– Isso foi bem feito – disse a princesa. – Eu não seria capaz disso. Mas ainda aprenderei.

Assim João-Trapalhão tornou-se rei, recebeu uma esposa e uma coroa e sentou-se num trono. Bem, tudo isso lemos no jornal da cidade, mas quem é que pode acreditar no que dizem os jornais?

Contos de Andersen

Tradução de Mary França e Eliardo França

São Paulo: Ática, 1992

ANEXO L

Mágoas do Coração

Bem analisando, o que aqui vamos contar é uma história em duas partes. A primeira parte podia bem deixar de ser contada, mas ela encerra uns conhecimentos prévios, que nos são úteis. Por isso, vá lá!

Passávamos uma temporada no campo, numa quinta, e aconteceu os donos da casa se ausentarem por um dia. Precisamente naquele dia chegou da cidade mais próxima uma madame que trazia o seu cãozinho ao colo. Vinha ela, conforme dizia, oferecer ações do seu curtume. Tinha consigo a papelada, e nós a aconselhamos a meter tudo num envelope e a escrever nele o nome e o endereço do dono da casa: “Exmo. Sr. Comissário Geral da Guerra”, etc. etc.

Ela nos ouviu, tomou da pena, deteve-se, e pediu-nos que repetíssemos o nome e o endereço, mas devagar. Nós o fizemos, e ela escreveu. Mas no meio de “Comissário” e “Geral” deteve-se de novo, suspirou e disse:

– Sou apenas uma mulher...

Para escrever, pusera no chão o cachorrinho, que rosnava. Trazia-o com tanto cuidado, não lhe era agradável ser posto no chão.

– Ele não morde – asseverou Madame – Nem tem dentes... É como um membro da família. É fiel, mas irascível, por causa dos meus netinhos, que o irritam. Eles brincam de casamento e querem que ele faça papel de noiva, e isso o cansa, coitado, pois já é velhinho.

A mulher entregou os seus papéis e tomou o cãozinho nos braços. Acaba-se aqui a primeira parte, que bem poderia ter sido omitida.

O cachorrinho morreu! Eis a segunda parte.

Passara-se uma semana. Chegamos à cidade e fomos ao hotel. Nossas janelas davam para o quintal que um tapume de tábuas dividia em duas partes. Em uma delas pendiam couros e peles, frescos e curtidos, e também havia ali todos os materiais necessários para curtir. Era o curtume da viúva. O cãozinho morrera naquela manhã e fora enterrado no quintal. Os netos da viúva – isto é, da viúva do curtidor de couros, pois o cão morrera solteiro – fecharam a sepultura, uma sepultura tão bela, que devia ser um prazer repousar ali.

O túmulo estava cercado de cacos de pote e coberto de areia. Bem no alto tinham posto uma meia garrafa de cerveja, com o gargalo para cima, o que absolutamente nada tinha e alegórico.

As crianças dançaram ao redor da sepultura, e o mais velho dos meninos, um menino prático, de sete anos, propôs que se fizesse uma exposição da sepultura do cãozinho, para todas as crianças da rua. A entrada não podia ser gratuita: custava um botão de suspensório, coisa que todo menino tinha e que também podia arranjar para as meninas. A proposta foi aprovada por unanimidade.

Todas as crianças da rua, e mais as da rua de trás, vieram e pagaram o seu botão. Muitos meninos usaram naquela tarde um suspensório só, mas viram a sepultura do cachorrinho, o que certamente valia a pena.

Em frente ao quintal do curtume, porém, junto ao portão, uma garotinha espiava. Era pobre e maltrapilha, mas bonitinha, com lindos cabelos cacheados e olhos muito claros e azuis, que dava gosto de ver. Não dizia uma só palavra, nem chorava, mas olhava o mais que podia, cada vez que era aberto o portão. Ela não possuía um botão, e por isso ficava, triste e magoada, do lado de fora. Ali ficou até todos terem visto a sepultura e ido embora. Então ela sentou-se no chão, cobriu o rosto com as mãozinhas sujas e começou a chorar. Só ela não vira a sepultura do cãozinho. Era uma grande mágoa, tão profunda e sentida como as mágoas dos adultos.

Nós a vimos do alto. E, vista do alto, aquela mágoa era como muitas das nossas mágoas e as dos outros: perdem a gravidade, e podemos até rir delas. É esta a história. Os que não a compreenderam podem ir comprar ações no curtume da viúva.

Contos de Andersen.

Tradução de Guttorm Hanssen.

Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981. P. 403-405.