



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

MARIA DO SOCORRO SOSINHO FURTADO

**INTERVENÇÃO LEITORA**  
*AVENTURAS DE HANS STADEN* E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE  
LEITURA EM SALA DE AULA NA ESCOLA PADRE JOSÉ  
DELGARDES EM BARCARENA-PA

MARABÁ  
2021

MARIA DO SOCORRO SOSINHO FURTADO

**INTERVENÇÃO LEITORA**  
*AVENTURAS DE HANS STADEN* E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE  
LEITURA EM SALA DE AULA NA ESCOLA PADRE JOSÉ  
DELGARDES EM BARCARENA-PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura: Teoria e Prática de Ensino, PROFLETRAS, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano

MARABÁ  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

---

Furtado, Maria do Socorro Sosinho

Intervenção leitora: Aventuras de Hans Staden e o processo de mediação de leitura em sala de aula na Escola Padre José Delgardes em Barcarena-PA/ Maria do Socorro Sosinho Furtado; orientadora, Patrícia Aparecida Beraldo Romano. — Marabá: [s. n.], 2021.  
106 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2021.

1. Leitura – Estudo e ensino - Barcarena (PA). 2. Letramento. 3. Leitores - Formação. 4. Livros e leitura. 5. Didática. I. Romano, Patrícia Aparecida Beraldo, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 23. ed.: 372.4098115

---

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa - CRB2/994

MARIA DO SOCORRO SOSINHO FURTADO

**INTERVENÇÃO LEITORA**  
**AVENTURAS DE HANS STADEN E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE**  
**LEITURA EM SALA DE AULA NA ESCOLA PADRE JOSÉ**  
**DELGARDES EM BARCARENA-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura: Teoria e Prática de Ensino, setor do PROFLETRAS, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Data de aprovação: Marabá (PA), 13 de abril de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano – Orientadora  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Profletras

---

Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça – Membro Interno  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Profletras

---

Profa. Dra. Edimara Ferreira Santos – Membro Externo  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Faculdade de Educação do  
Campo

---

Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro – Suplente  
Universidade Federal do Maranhão

Para meus filhos: Dione, Vítor e Walber,  
com amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus – fonte de toda criação. Sou grata ainda aos meus pais e à minha avó que me instruíram no caminho do bem; à minha amiga Silma Acácia que sempre me incentiva e me apoia em todos os momentos; à professora Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano, pela competente orientação conduzida com afeto e motivação; aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça e Profa. Dra. Edimara Ferreira Santos, pelas contribuições dadas no momento da Qualificação; ao meu neto Diego Baía Pereira, que tornou essa travessia mais leve; ao órgão financiador CAPES pela bolsa para poder cursar o Mestrado; à minha amiga Carmem Suely Moreira Duarte que me acolheu com muito carinho em seu lar durante as primeiras disciplinas cursadas em Marabá e a todos aqueles que até aqui me incentivaram e apoiaram nesta pesquisa, especialmente minha nora Joelma Flórence e minha amiga revisora Esther Braga.

“Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”.

(LOBATO, 1956b, p. 293)

## RESUMO

Este trabalho, que a priori seria uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação, foi idealizado com objetivo de incentivar os alunos à leitura e apontar caminhos de transformação leitora para uma turma de 32 discentes do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Pe. José Delgardes”, localizada no município de Barcarena-PA. Assim, adotamos a obra *Aventuras de Hans Staden*, de Monteiro Lobato (2017). Quanto à fundamentação teórica, tivemos como base, principalmente: os postulados de Cosson (2016), em sua proposição de Letramento Literário a partir do desenvolvimento de uma sequência básica; as concepções de leitura de Lajolo (1999; 2001); as obras traduzidas e adaptadas por Monteiro Lobato sobre Hans Staden e as teorias sobre mediação de leitura de Nogueira (2014), Oliveira (2010) e Segabinazi (2016). A metodologia a ser empregada exigia que fosse realizada a intervenção direta e troca de experiências do pesquisador com os indivíduos pesquisados, planejamentos para todas as realizações dessa sequência didática, sua aplicação e avaliação dos resultados. Inicialmente, os alunos foram submetidos a pesquisas de assuntos relacionados ao texto a ser lido para se familiarizarem com o tema. No decorrer da pesquisa, as aulas foram suspensas em decorrência da pandemia do COVID-19 e a aplicação das oficinas de mediação de leitura não puderam ser realizadas. Diante desses fatos, propusemo-nos a elaborar uma proposta de mediação de leitura a ser aplicada posterior a este momento pandêmico e, com isso, contribuirmos para o despertar do gosto leitor em nossos alunos, bem como para o fomento de uma postura reflexiva sobre o papel do professor enquanto mediador desse processo.

**Palavras-chave:** *Aventuras de Hans Staden*. Formação leitora. Sequência didática. Mediação de leitura.



## ABSTRACT

This work, which a priori would be a qualitative research of an action-research type, was designed with the objective of encouraging students to read and to point out ways of reading transformation for a group of 32 students from the 8th grade of the State School of Elementary Education and Medium “Fr. José Delgardes”, located in the municipality of Barcarena-PA. Thus, we adopted the work *Aventuras de Hans Staden*, by Monteiro Lobato (2017). As for the theoretical foundation, we had as basis, mainly: the postulates of Cosson (2016), in his proposition of Literary Literacy from the development of a basic sequence; the concepts of reading by Lajolo (1999; 2001); the works translated and adapted by Monteiro Lobato about Hans Staden; and the theories on mediation of reading by Nogueira (2014), Oliveira (2010) and Segabinazi (2016). The methodology to be used demanded that the researcher's direct intervention and exchange of experiences with the researched individuals be carried out, planning for all the accomplishments of this didactic sequence, its application and evaluation of the results. Initially, students were subjected to research on subjects related to the text to be read in order to become familiar with the theme. During the research, classes were suspended due to the COVID-19 pandemic and the application of reading mediation workshops could not be carried out. In view of these facts, we proposed to elaborate a proposal for reading mediation to be applied after this pandemic moment and, with this, contribute to the awakening of the reading taste in our students, as well as to the fostering of a reflective posture on the subject. role of the teacher as a mediator of this process.

**Keywords:** *Aventuras de Hans Staden*. Reader training. Following teaching. Reading mediation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da terceira edição .....	50
Figura 2: Hans Staden .....	51
Figura 3: Família Tupinambá .....	63
Figura 4: Canibalismo indígena .....	68
Figura 5: Igreja de São João Batista .....	77
Figura 6: Conhecendo o autor .....	83
Figura 7: Aventuras de Hans Staden (capa).....	86
Figura 8: Figuras representativas .....	87
Figura 9: Monteiro Lobato e as crianças .....	88
Figura 10: Emília no País da Gramática (capa).....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências de mediação textual .....	65-66
--	-------

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>MEDIAÇÃO LITERÁRIA: PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Conceitos e importância da Literatura.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>A leitura no espaço escolar.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>O professor em sala de aula.....</b>	<b>31</b>
<b>2.4</b>	<b>O professor mediador.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>MONTEIRO LOBATO.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2</b>	<b>A importância de Monteiro Lobato em sala de aula.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>Monteiro Lobato e os entrelaces com a obra de Staden.....</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>MÃOS À OBRA: <i>AVENTURAS DE HANS STADEN</i>.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1</b>	<b>Adaptação.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2</b>	<b>Breve análise da obra.....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA (MATERIAL E MÉTODOS).....</b>	<b>74</b>
<b>5.1</b>	<b>O projeto piloto.....</b>	<b>75</b>
<b>5.2</b>	<b>O ambiente escolar.....</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>Pré-intervenção.....</b>	<b>79</b>
<b>5.4</b>	<b>As oficinas.....</b>	<b>80</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Primeira oficina.....</b>	<b>81</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Segunda oficina.....</b>	<b>81</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Terceira oficina.....</b>	<b>82</b>
<b>5.5</b>	<b><i>Aventuras de Hans Staden</i> e o projeto de leitura.....</b>	<b>83</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>105</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Levando-se em consideração as dificuldades de leitura que foram observadas na nossa escola nas turmas do Ensino Fundamental – anos finais, cujos alunos aparentam ter pouca simpatia pela leitura de textos, achamos relevante iniciar este trabalho de pesquisa rememorando o início da nossa jornada como leitora e do gosto pela leitura ainda na infância, que culminou com nossa formação em Letras.

Relembrando tempos idos, quando passávamos o dia com os padrinhos. Sempre havia revistas infantis em quadrinhos espalhadas por todo lado e aquilo nos impelia a lê-las, e ainda que em casa não houvesse incentivo à leitura, possivelmente pela pouca familiaridade dos meus pais com os livros e por terem cursado apenas o antigo ensino primário, conseguimos nos tornar leitores assíduos, tomando gosto pela leitura.

A partir dos 11 anos de idade, era comum escrever várias páginas de diário, expressando as alegrias e frustrações do nosso dia a dia e esse hábito se prorrogou até a idade adulta, quando resolvemos interromper esse costume dada à vida corrida e as responsabilidades que passamos a ter com a chegada dos anos; além disso, a releitura desses diários muitas vezes nos fazia sofrer ou sentir nostalgia, então resolvemos dar um fim a esse costume e aos diários.

Os anos passaram, constituímos família e, após a conclusão do antigo 2º grau, houve uma ruptura nos estudos, mas o sonho de cursar uma faculdade nunca morreu e, posteriormente, conseguimos realizar.

É interessante que o ingresso no mundo das Letras como professora nos parece ter sido predestinação, pois fizemos um concurso para escrevente de datilógrafo na área da saúde, no entanto, a carência existente na escola estadual local levou-nos a ser lotada nela como secretária e durante 14 anos consecutivos estivemos nessa função.

Da convivência no meio escolar, nasceu o desejo de ser professora; assim, abdicamos até mesmo do período das férias para cursar o magistério e no ano da conclusão do curso, 1994, conseguimos a aprovação no curso de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Abaetetuba, município vizinho a Barcarena.

Foi um tempo muito difícil em que trabalhávamos durante o dia todo em duas escolas como secretária e, à noite, assistíamos às aulas em Abaetetuba para numa

rotina diária intensa até a chegada de nossa formação em Licenciatura em Língua Portuguesa (sem nenhuma reprovação).

Em 2003, veio a especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, o que possibilitou a aprovação nos concursos municipal e estadual e logo assumimos turmas do ensino fundamental e médio como professora. Nesse período, passamos a reproduzir o ensino que tivéramos como aluna, isto é, trabalhávamos com textos tirados dos livros didáticos para realizar interpretação. Entretanto, havia sempre ênfase na Gramática, isso porque, na nossa concepção, os alunos oriundos dos anos iniciais já deveriam apresentar desenvoltura em leitura e dessa forma, nossa responsabilidade seria apenas levá-los a uma consciência da variedade culta da língua.

Foram assim nossos primeiros anos de sala de aula, porém, com o passar do tempo, percebemos que as dificuldades aumentavam e essa percepção da realidade começou a nos inquietar. Era preciso fazer alguma coisa. Mas o quê? O que estaria contribuindo para que os alunos ficassem cada vez com maior dificuldade para compreender e interpretar um texto? Essas indagações passaram a fazer parte do nosso viver diário em sala, foi então que resolvermos investigar a situação.

Com isso, percebemos que a grande dificuldade dos alunos estava associada à leitura e à interpretação de textos. De modo geral, os alunos parecem se interessar cada vez menos pelo mundo das letras, provavelmente em consequência da era digital e das novas tecnologias, cujos instrumentos, se não forem utilizados de maneira apropriada, são capazes de tirá-los por completo do mundo real e da leitura de livros físicos, principalmente das obras literárias que fazem cada vez menos parte dos hábitos dos adolescentes do século XXI. Entendemos ser “preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los” (BRASIL, 2018, p. 156).

Diante desse quadro, elencamos a seguinte problemática: Como formar alunos leitores se estão imersos num outro mundo virtual que não os incentiva pelo gosto literário? Como formar leitores em cujas casas não há o hábito de leitura?

Ao longo dos anos, inventamos e reinventamos várias formas de dar aula, buscando sempre alcançar a aprendizagem dos alunos e o gosto pela leitura. Algumas davam certo; outras não, no entanto, mesmo as que deram certo nunca foram anotadas e se perderam com o tempo; dessa forma, a cada ano letivo começávamos

“do zero”, mas seria de grande valia terem sido registradas e arquivadas as experiências bem-sucedidas para serem revistas e adaptadas a cada turma.

A partir das primeiras inquietações, outras foram surgindo; começamos a pensar então em como ensinar português (e qualquer outro componente curricular) para um aluno que não sabe e/ou não quer ler. Isso nos levou ao curso de Mestrado Profissional que abriu novas perspectivas para nos ajudar na solução (ou na busca por caminhos) desses problemas e os conhecimentos adquiridos ao longo da integralização das disciplinas fizeram surgir um raio de luz no fim do túnel: queríamos ser mediadoras de leitura.

Nesse sentido, embora tivéssemos bem claro o objetivo a que nos propusemos neste trabalho de ajudar o aluno a ser tornar leitor assíduo, pensante e crítico capaz de ler e entender o que leu, ainda nos perguntávamos como fazer isso.

Foi assim que, para alcançar os objetivos desejados, procuramos meios para obter maior conhecimento no campo da leitura e como embasamento teórico-metodológico, encontramos respaldo nas proposições de Rildo Cosson (2016), Marisa Lajolo (1999; 2001), Teresa Colomer (2007), dentre outros estudiosos que versam sobre a leitura literária em sala de aula.

A escolha de Rildo Cosson (2016) se deu principalmente pelo seu estudo dedicado ao letramento literário, cuja pesquisa esclarece-nos que a leitura literária pode e deve ser ensinada nas escolas e esse ensino deixa de ser apenas teoria quando o autor propõe, por exemplo, a sequência básica do letramento literário, possibilitando ao professor estratégias a partir de situações reais e sustentadas por experiências, cujos resultados se mostraram positivos.

Em se tratando de Marisa Lajolo (1999; 2001), o “mergulho” nas suas pesquisas foi essencial para a fundamentação deste trabalho, uma vez que a autora é especialista na vida e obra de Monteiro Lobato, cuja obra escolhemos para o trabalho com leitura e é pesquisadora e crítica literária, em especial, sobre leitura e estudos de literatura.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) também enfatiza a relevância da formação leitora expressa, sobretudo, no campo de atuação artístico-literária, mostrando o quanto é essencial o trabalho com a arte literária.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral e, de forma **particular e especial**, com a **arte literária** e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.

Está em jogo a **formação do leitor literário**, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão **humanizadora, transformadora e mobilizadora**, é preciso supor – e, portanto, **garantir a formação de – um leitor-fruidor**, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138, *grifo nosso*).

Além desses aportes teóricos, há outros autores não menos importantes como Thiollent (2011) e Tripp (2005), que nos ajudaram a elucidar os procedimentos da pesquisa para darmos andamento a este trabalho, e também Chartier (1996), Colomer (2007), Soares (1998), Zilbermam (1981) que, com seus estudos a respeito de leitura, não poderiam deixar de fazer parte da nossa cadeia de referenciais.

E dessa forma, após nossa imersão na leitura e análise dessas obras, começamos a pensar em algumas atividades a serem desenvolvidas como a roda de leitura. Como o final do ano letivo de 2019 estava próximo, não seria possível a aplicação de um projeto naquele momento.

Tínhamos convicção de que a literatura passaria a ser uma grande aliada nessa empreitada e, por isso, escolhemos Monteiro Lobato como autor do texto a ser lido pelos alunos, por ser um escritor também voltado para a literatura infantil e juvenil, de grande projeção no meio literário (faltava, porém, eleger a obra) e um clássico importante de ser revisitado, já que os temas desenvolvidos em suas obras eram sempre relevantes para o jovem leitor.

Com a ajuda de nossa orientadora, optamos pelo livro *Aventuras de Hans Staden* (LOBATO, 2017) por se tratar de um texto cheio de aventuras que marcava o início da colonização brasileira. Além disso, poderíamos sugerir a nossos alunos o gosto por conhecer o texto original onde Lobato fora resgatar a história do navegante que naufragou em terras brasileiras.

Após fazer a leitura e o resumo dessa *Meu cativo entre os selvagens do Brasil* (STADEN, 1927)<sup>1</sup>, decidimos fazer uma experiência de leitura com a turma do 8º ano A do qual éramos professora, utilizando, em parte, a metodologia de Sequência Básica do Letramento Literário (COSSON, 2016) a ser explicitado posteriormente.

---

<sup>1</sup>A obra *Meu cativo entre os selvagens do Brasil* foi traduzida por Monteiro Lobato. O livro foi lançado em 1557 e escrito por Hans Staden, na Alemanha.



O resultado da experiência feita com o livro não foi positivo, pois os alunos não haviam lido anteriormente o texto e nem possuíam cópias do livro, fatores imprescindíveis para o bom andamento do trabalho com leitura; assim; decidimos que no início do ano seguinte (2020), aplicaríamos a metodologia da sequência básica na nova turma do 8º ano, seguindo todos os passos descritos por Cosson (2016) e optando pela pesquisa-ação, aproximando, dessa forma, teoria e prática no afã de unir conhecimento acadêmico e ensino básico.

Nesse novo investimento, portanto, teríamos como objetivo levar os alunos a se sentirem motivados a ler a obra escolhida, cuja narrativa ressalta as viagens feitas pelo alemão Hans Staden ao Brasil na época do descobrimento e seu cativeiro por nove meses entre os índios Tupinambás, famosos por sua cultura antropofágica. Dessa forma, pretendíamos, a partir desse texto, realizar um trabalho de leitura a fim de verificar se é possível despertar no aluno o gosto pela leitura e formar leitores críticos.

Para o alcance dos objetivos propostos, usaríamos a sequência básica como estruturação do trabalho que deve ser feita por meio de quatro passos essenciais: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

A **motivação** consiste no momento em que o aluno deverá ser preparado para entrar no texto e, diante disso, são desenvolvidas atividades que os incentivem a lê-lo a fim de que se apropriem de conhecimentos e informações importantes para se sentirem motivados; a **introdução** está relacionada ao momento de apresentação do autor e da obra; a **leitura** é o momento em que os alunos entram em contato com o texto; e a **interpretação** é o momento em que o aluno tira sentido do que leu, compreende as nuances que o texto traz e pode, até mesmo, tentar um posicionamento crítico sobre o que ele compreendeu, caso a discussão permita.

Entretanto, nossa pesquisa não pode ser concretizada como havíamos planejado, pois, em virtude do distanciamento físico obrigatório por conta da pandemia do Covid-19, as aulas foram suspensas e, assim, não pudemos aplicar a metodologia de Cosson (2016) com a turma e o que seria uma pesquisa-ação, passou a ser uma proposta para que nós e outros professores de Língua Portuguesa possamos aplicá-la posteriormente com nossos alunos.

Feitas essas observações, apresentamos a composição deste trabalho. Após as considerações iniciais, abordaremos a leitura literária e procuraremos explicitar alguns conceitos que explorem a noção sobre literatura, mostrando sua importância e

relevância de leitura no espaço escolar assim também como a função do professor como mediador de leitura na sala de aula, figura imprescindível no trabalho de mediação.

Em seguida focaremos no escritor Monteiro Lobato, nosso cicerone nessa viagem ao mundo da literatura. Na quarta seção apresentamos a obra *Aventuras de Hans Staden* e uma breve análise dela; a quinta parte refere-se à metodologia adotada, de caráter qualitativo e, na sequência, o projeto a ser desenvolvido de incentivo à leitura e formação de leitor crítico e leitor-fruidor com base na sequência básica de Letramento Literário (COSSON, 2016), sabendo que:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desenvolvimento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessários à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2018, p. 157).

Esperamos que, por meio das propostas apresentadas nesta pesquisa, professores se sintam incentivados a adotarem uma didática voltada para a formação leitora dos alunos e que estes desenvolvam hábitos salutares de leitura e o gosto pela literatura que faz com que haja aumento do senso crítico, abrindo caminhos para uma nova maneira de ver e atuar no mundo.

## **2 MEDIAÇÃO LITERÁRIA: PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA**

Nesta seção, serão expostos alguns pressupostos teóricos referentes à literatura e sua importante contribuição em sala de aula. A leitura com os alunos é algo relevantemente importante, uma vez que o leva a descobrir e entender o mundo em que vive; nesse contexto, sobressai a figura do professor que, por meio de seu papel de mediador, irá proporcionar o encontro entre o texto literário e o aluno.

Ao darmos início à presente pesquisa, é de extrema importância embasarmos a discussão em pressupostos teóricos. Iniciaremos abordando o conceito de literatura, que ao longo do tempo tem tomado diversas definições, para, em seguida, falar sobre a leitura e o papel do professor como mediador dessa atividade.

### **2.1 Conceitos e importância da literatura**

Desenvolver a competência leitora por meio do prazer de ler é o maior objetivo de um professor de literatura comprometido com a aprendizagem do seu aluno. Surge, assim, a figura do professor mediador, que irá promover a interação entre textos e leitores. Surgem, também, as dúvidas nesse professor. Como agir? Como fazer essa interação? Como despertar o interesse do aluno para a leitura?

Isso é comum porque ao longo dos anos, o mundo sofreu transformações, houve muita evolução e a tecnologia tomou um rumo acelerado na vida das pessoas, mas a “tradição escolar do ensino literário não conseguiu acompanhar essas e outras mudanças, perdendo-se nos escaninhos da história” (COSSON, 2010, p. 56). Talvez essa perda se dê pela redefinição do lugar social da leitura e da literatura que foram transformados pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas de ensino que foram ampliados e também pelo ingresso de alunos de todas as classes sociais na escola; ou seja, pela democratização do ensino antes garantido apenas à elite. Assim,

O fracasso da educação leitora da população foi considerado de tal magnitude, que já a partir da década de 1960 começou-se a dar sinais de que o modelo educativo, que havia sido concebido para os setores minoritários da população, resultava inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas (COLOMER, 2007, p. 21).

Se a literatura é de suma importância para a formação dos leitores, pois tem o poder de ampliar ideias, estimular sentimentos e sensações, auxiliando os discentes na sua aprendizagem em todos os setores disciplinares, por que relegá-la a segundo plano? Se a literatura serve não só para ensinar a ler e a escrever, como também

para formar culturalmente o indivíduo, pois “é pela e na literatura que escritor e leitor realizam sonhos, alimentam fantasias, desejos e utopias, prefiguradas em seus enredos, personagens e cenários, catalizadores das polaridades e ambiguidades humanas” (CORDEIRO, 2006, p. 68), por que não tem recebido seu devido mérito na escola?

Nesse sentido, Nogueira (2014) evidencia a diferença entre as disciplinas escolares científicas e a literatura. Para ele, a Ciência se refere a um conhecimento em que a linguagem é impessoal e objetiva, não havendo lugar para dúvidas ou suposições, já a literatura abrange o conhecimento de mundo e nela a razão e a lógica estão presentes, assim também como as sensações e os afetos. Dessa forma,

Já se pode pensar que formar um leitor literário significa, portanto, levar o aluno a perceber que a inventividade da linguagem literária não é, por assim dizer, um modo esteticamente “mais bonito” de expressão da linguagem (como uma espécie de adereço que, para alguns, seria desnecessário), mas sim a possibilidade de criar um campo de saber sobre a experiência no ser humano no mundo que outros discursos, notadamente o científico, não podem criar (NOGUEIRA, 2014, p. 50-51).

Pensando assim, essa representação da realidade na literatura vai envolver a ideia de ficção, de coisa inventada; entretanto, “esta é uma interpretação mais recente da Poética de Aristóteles e que levou ao conceito surgido no período do Romantismo, de que a literatura é essencialmente texto ficcional” (MORAES, 2014, p. 28). O eco dessa discussão é encontrado nos PCNs, (re)definindo o conceito de literatura, uma vez que o

[...] texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua [...]. Ele os ultrapassa e transgride para construir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

Ao longo do tempo, o destaque das obras literárias foi se alternando, destacando-se ora o autor, ora a obra, ora o contexto de produção. Dessa forma, no século XVI a literatura ainda não possuía sua autonomia e somente no século XVII, quando *D. Quixote*, de Miguel de Cervantes, foi escrito, o escritor começou a ser remunerado; mas nessa época ele não era bem pago e não tinha prestígio algum, sendo muito difícil sobreviver da venda de livros, no entanto,

Esse cenário se transforma no século XIX, quando a literatura passa a servir como referência de alto nível cultural e de sofisticação para a burguesia em ascensão. O modo como essa transformação cultural aconteceu se deu no período do Romantismo, que representou uma resistência aos valores clássicos e às formas rígidas que caracterizavam a literatura da época. O Romantismo veio trazer novas ideias para a literatura, como o subjetivismo, atribuindo aos poetas toda uma atmosfera artística, dotando-os de capacidades especiais, diferenciadas do homem comum (MORAES, 2014, p. 30).

Para entendermos os altos e baixos que a literatura sofreu ao longo dos anos, é interessante observar os possíveis significados que lhe foram atribuídos nesse percurso:

1. Literatura com instituição nacional, como patrimônio cultural;
2. A literatura como sistema de obras, de autores e público;
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com história literária;
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário;
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho de linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal (LEITE, 1997 *apud* MORAES, 2014, p. 27).

Segundo a autora, essas diferentes definições vêm fundamentando práticas variadas e, por isso, é necessário que possamos refletir de que maneira a literatura vem se manifestando na nossa escola.

Já para Cosson (2010), a literatura está presente na educação desde os tempos antigos e cita como exemplo o Egito Antigo, cuja aprendizagem dos escribas incluía também a realização de ditados e cópias, incluindo textos literários e na educação grega em que os poemas homéricos, as tragédias e as comédias influenciavam na formação dos cidadãos, tanto que a dramaturgia recebia incentivo governamental, pois o teatro tinha grande importância, uma vez que as tragédias gregas objetivavam a educação moral e social do povo.

Os alunos aprendiam a ler de simples contos infantis às obras complexas do cânone literário. Com os textos literários, aprendiam a escrever desde as primeiras letras até estimular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhe permitiam dialogar com a cultura do passado e do seu tempo. Em outras palavras, a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista (COSSON, 2010, p. 56).

Nesse sentido, a literatura permite ao leitor viver outras vidas, sonhar com outros mundos e conhecer a vida por intermédio das histórias de seus personagens e, dessa forma, ela é uma

[...] porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história da leitura de cada um (LAJOLO, 2001, p. 44-45).

Vale ressaltar que durante a leitura, leitor e autor se encontram e, de acordo com o conhecimento de mundo de ambos, eles poderão se encontrar nas páginas de um livro e viver a mesma história, ainda que não compartilhem o mesmo tempo e o mesmo espaço; isso porque:

O mundo representado na literatura – por mais simbólico que seja – nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. O universo que autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva ou racional, simbólica ou realista – do aqui e agora da leitura, ainda que o aqui e agora do leitor não coincidam com o aqui e agora do escritor (LAJOLO, 2001, p. 47).

Sendo assim, “todos os conceitos e práticas de literatura são, a seu tempo e para quem os formula e cultiva, tão bons ou tão ruins quanto quaisquer outro” (LAJOLO, 2001, p. 50). É por isso que:

Molière, Swift, De Foe, Corneille, Milton, Dante não escreviam literatura. Ou melhor, o que escreviam era literatura tanto quanto os textos de filósofos, historiadores, cientistas. Eram todos igualmente “homens de letras”, pois pertenceram a um tempo em que o termo literatura designava erudição (ABREU, 2003, p. 11).

Portanto, por meio da literatura é possível entrar na história e viver o passado por intermédio dos personagens e do ambiente que está sendo retratado, uma vez que ela “registra de forma sutilíssima o que anda nas cabeças e anda nas bocas, acima e abaixo do nível do mar, norte, sul, leste, oeste, ainda que às vezes numa linguagem cifrada, difícil para quem não tem passaporte de certo tipo” (LAJOLO, 2001, p. 57). E isso não é de agora, começou bem antes de Cristo, foi lá na Grécia Antiga que iniciaram as primeiras reflexões mais sistemáticas sobre literatura (LAJOLO, 2001).

Também, por meio da literatura o ser humano pode expandir seus conhecimentos, vivendo as emoções das personagens, conhecendo outras realidades, outras situações e aprendendo sobre diversos assuntos, e há

[...] consenso entre teóricos e professores, segundo o qual a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

Dessa maneira, a literatura continua até os dias atuais, não como cópia da realidade, pois isso não é seu intento, mas apresentando as imagens do mundo entremeadas do ponto de vista do escritor, tendo como uma das prioridades chamar a atenção do leitor para convencê-lo de que é verdadeira, sem a obrigatoriedade de sê-lo. A essa semelhança com o real é dado o nome de verossimilhança<sup>2</sup>.

Não é sem propósito que se observam no Brasil seis paradigmas dentro do ensino de literatura e, para cada paradigma apresentado, há uma concepção diferente de literatura; eles estão divididos em dois grupos: “um constituído pelos paradigmas tradicionais – moral-gramatical e histórico-nacional – e outro formado pelos paradigmas contemporâneos – analítico textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário” (COSSON, 2020, p. 17).

Para nossa reflexão aqui, evitando, assim delongar o assunto, interessa-nos para a pesquisa o paradigma da formação do leitor, em que a concepção de literatura é bastante ampla. Nesse sentido,

São considerados literários textos muitos diversos que vão desde os livros-brinquedos feitos para bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, passando pelos recontos da tradição oral e adaptação dos clássicos, gêneros paralelos ou híbridos, como crônicas e histórias em quadrinho, canções populares e antologias de cordel, livros de imagens e romances em série, memórias e biografias. Em suma, praticamente toda a sorte de impressos que participa de alguma forma do mundo ficcional ou poético (COSSON, 2020, p. 129-130).

O paradigma “formação do leitor”, portanto, inicia-se ainda bebê e se prolonga até a vida adulta, por isso a importância da existência de uma variedade de textos para serem oferecidos ao leitor de acordo com a faixa etária, interesses... e, por isso,

---

<sup>2</sup> É por meio da verossimilhança que o texto ficcional se fará real para o leitor, uma vez que é de suma importância que, aos olhos do leitor, o texto pareça verídico.

os textos acabam sendo divididos por faixas de idade e escolaridade. Essa seleção de textos, que a princípio parece positiva, acaba por impor limites:

Nesse sentido, tem razão Ricardo Azevedo (2003:86) ao argumentar que a divisão por faixa etária pode até ser relevante para os fins de marketing do mercado editorial e os modelos organizacionais da burocracia escolar, mas dificilmente é adequada “para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo. Nem para a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam utilizar livros em benefício próprio” (COSSON, 2020, p. 131).

Nesse paradigma da formação do leitor, a literatura assemelha-se a uma pirâmide, cuja base se refere a quase tudo que é impresso e o vértice se constitui na literatura canônica. Ainda para o estudioso, o valor da literatura encontra-se no seu caráter formativo, entretanto, ele nos mostra que a definição do que seria essa formação é bastante complexa, uma vez que há várias possibilidades de caminhos.

Concordando com esse pensamento, muitos defendem que a literatura é indispensável à aprendizagem da escrita, uma vez que a leitura literária desenvolve o vocabulário, fixa a ortografia, desenvolve a fluência na leitura e incorpora a norma culta na linguagem; e há também quem defenda o texto literário como grande influenciador na formação como cidadão.

Entretanto, esses aspectos formativos são menos importantes “porque o valor da literatura vai bem além do pragmatismo pedagógico que lhe é inerente” (COSSON, 2020, p. 133) e há duas grandes razões para a presença da literatura nas escolas:

Primeiro, é por intermédio da leitura literária que o aluno cresce como pessoa, e sua leitura leva à ampliação e ao aprofundamento do conhecimento de mundo, levando-o a conhecer-se melhor. A literatura, além disso, leva à criação do gosto e do hábito da leitura; ela parece ser, assim, o caminho mais proveitoso para a formação de um leitor competente.

## **2.2 A leitura no espaço escolar**

É inconcebível o espaço escolar sem leitura, assim, sendo a formação do leitor “a razão principal do ensino da literatura na escola” (COSSON, 2020, p. 134), temos três objetivos específicos que constituem a base da formação do leitor: “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico criativo” (COSSON, 2020, p. 134).



No entanto, há muito se tem percebido que a leitura tem sido negligenciada nesse espaço que deveria ser seu local privilegiado, conseqüentemente, a literatura perde lugar também. Refletindo sobre essas incongruências, procuramos com esta pesquisa resgatar o que se havia perdido e colocar de volta o texto como centro na sala de aula em nossa prática de trabalho.

A esse propósito, Cosson (2020) defende que, para a criação do hábito de leitura, o aluno deveria passar por um processo contínuo de atividades de leitura, porém, como concorda Lajolo (1984), por ter uma dimensão multifacetada, não se pode trabalhar a leitura por meio de repetição, pois ela não seria suficiente para a criação desse hábito. A partir “dessa constatação deriva o segundo objetivo de criar o gosto pela leitura, que deve ser associado ou anteceder e ir além do hábito da leitura” (COSSON, 2020, p. 135).

Ainda quanto à metodologia do paradigma da formação do leitor, o autor afirma que seu traço mais característico e relevante é o comprometimento da leitura com a prática, tornando assim o leitor e, conseqüentemente a leitura literária, como centro do ensino da literatura; entretanto, para que o professor não seja levado ao imobilismo pedagógico, “uma vez que passa a ser um mero facilitador de acesso aos textos ou no máximo um animador de leitura” (COSSON, 2020, p. 140), ele precisa ser um exemplo de leitor modelo, compartilhando os textos lidos por ele com seus alunos.

Ainda que tenhamos ciência dessas afirmações, sabemos que inúmeras são as dificuldades encontradas por um professor mediador de leitura como a falta de bibliotecas em funcionamento e adequadas ao trabalho de mediação, desatualização do acervo delas, além de questões relacionadas à formação de quem atua nesse espaço, remuneração e carga de trabalho.

Ademais, “a atuação docente passa, necessariamente, pela sua condição de leitor literário, uma vez que para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (FILIPOUSKI, 2005 *apud* COSSON, 2020, p. 142).

Quanto ao aluno no paradigma da formação do leitor, sua função é praticar a leitura dos textos literários, deixando assim de

[...] ser considerado mero destinatário de uma formação predeterminada e que nem sempre lhe dizia respeito, para ser o agente dessa formação, uma vez que não há um padrão a ser seguido, antes um percurso construído por meio de diálogo e compartilhamento (COSSON, 2020, p. 143).

Apesar disso, não é nada fácil conseguir envolver o aluno com a obra literária, logo, torna-se necessário o uso de estratégias que o levem a ser seduzido e conquistado pelo texto literário apesar da disputa desigual que há com a *internet* e outros atrativos sedutores oferecidos no ambiente escolar e fora dele (COSSON, 2020).

Nesses termos, há todo um conjunto de adversidades a serem vencidas, além de saber escolher e criar as estratégias certas para que o aluno entre em contato com a obra e a leia, não importando se dentro ou fora da escola, se em silêncio ou para todos ouvirem, se o professor está ou não presente.

Caso haja, nesse primeiro momento, recusa, ela deverá ser respeitada e o gosto pelo que o aluno já leu deverá ser explorado. O professor deve levar em conta a recusa do aluno e procurar discuti-la a fim de que ele possa ser levado a pensar e refletir sobre ela. É importante lembrarmos que, “cada leitor, a partir de suas próprias referências individuais ou sociais, históricas ou existenciais dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p. 20).

Assim, a leitura tende a estimular as conversas entre as crianças, possibilitando, dessa forma, dialogarem entre si e trocarem experiências de suas vidas, o que gostam, o que não gostam, ultrapassando os limites da escola e levando-as com suas temáticas a compreender o que sentem por meio da leitura de determinado texto literário, logo,

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio de desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também da sociedade a que pertence (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Como a literatura contribui para sua formação, o aluno vai desenvolvendo seu intelecto e à medida que isso acontece, poderá fazer suas escolhas de textos preferidos, uma vez que, embora a literatura não tenha como objetivo promover o conhecimento, ela ensina por meio da ampliação do conhecimento de si mesmo; isso ocorre:

[...] não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui (MICHELETTI, 1999, p. 17).

Por outro lado, a leitura provoca no leitor o estímulo à fantasia e “na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários com qualidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 45). Sendo assim, a leitura é de grande relevância para o desenvolvimento social e político do cidadão e é dever do professor, durante suas aulas, promovê-la com seus alunos, isso implica explorar o texto literário que

[...] significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades [...] é papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi contraído (COSSON, 2010, p. 59).

Nesse sentido, desde tenra idade, há a necessidade de que se valorize mais a conversa sobre os textos lidos em sala de aula e essa conversa deve ser orientada por um professor, com a finalidade de formar leitores (BRANDÃO; ROSA, 2010); é preciso, também, fazer com que a criança interaja com o texto e perceba que há uma construção de sentidos dentro dele e assim aprenda a ler percebendo o seu significado, uma vez que elas estão aprendendo apenas a “oralizar a escrita”, ou seja, apenas a decodificar sem perceber o significado do que está lendo, uma vez que isso tem sido comprovado.

[...] este problema é evidenciado ao analisar a trajetória, ao longo de nove meses, de um grupo de três crianças da segunda série, em que a pesquisadora propunha a leitura de materiais diversos e a construção conjunta do significado por meio de “perguntas de suporte”. Em sua investigação, Terzi constata que o primeiro obstáculo a ser vencido foi, exatamente, levar as crianças a entender que o texto constitui fonte de informações que precisam ser compreendidas (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70-71).

Embora decodificar palavras não seja sinônimo de leitura, esta fica impossibilitada de atingir seu entendimento total se não houver uma boa compreensão dos vocábulos. Assim:

Decodificar as palavras é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura. Entretanto, compreender um texto vai muito além dessa habilidade, pois inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significados com o apoio do conhecimento de mundo de cada leitor. Para formar um bom leitor, entre tantos outros

cuidados, é necessário que a decodificação seja realizada de forma correta e fluente. Macguinnes (2006) defende a decodificação e fluência como porta de entrada para a compreensão leitora. Uma palavra decodificada de forma errônea pode não conduzir o aluno ao objetivo desejado, levando seu raciocínio a lugar nenhum. Compreensão de leitura e aprendizagem são pontos indiscutivelmente indissociáveis (FREITAS, 2012, p. 72).

Freitas (2012) ainda assevera que compreender um texto “envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado. Ler é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo” (FREITAS, 2012, p. 70); é necessário, portanto, que o leitor se envolva ou seja envolvido não só pelo texto que está lendo, mas também pelo autor desse texto e pelo mundo que o rodeia, pois a decodificação é apenas a primeira fase da leitura que em si precisa ser rica em significados.

Brandão e Rosa (2010) enfatizam que, apesar de tudo o que tem sido feito ultimamente com intuito de melhorar a qualidade de leitura nas escolas, como o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE<sup>3</sup>, é grande o número de alunos que não apresenta um bom desempenho em leitura, mesmo aqueles de séries mais adiantadas; além de que os resultados de provas para compreensão de textos, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) têm seus resultados abaixo da média, apontando para a necessidade de uma maior valorização da leitura nas escolas, e a literatura tem um grande papel nisso uma vez que “serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2016, p. 20),

Nesse sentido, “a escola precisa estimular os estudantes a ampliar suas experiências leitoras. Precisa ofertar textos literários e estimular os estudantes a lê-los a partir de diferentes temas, gêneros e autores (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010) a fim de se minimizar os problemas decorrentes de um ensino efetivo com pouca leitura de literatura.

Há de se ter em mente também que os gostos variam e a leitura que pode ser agradável para uns, pode desagradar outros; além disso, pode ocorrer também de o aluno não se sentir apto a ler um livro em determinado momento, por alguma circunstância, mas sinta-se à vontade para ler em outra ocasião. Todas as

---

<sup>3</sup> Esses programas ficaram bastante comprometidos em virtude dos cortes feitos pelos gestores do Ministério da Educação (MEC), inclusive o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE foi extinto.

possibilidades precisam ser ponderadas, inclusive, há alunos que podem não desejar determinados gêneros, obras e autores por não os conhecerem (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010).

Dessa forma, há muitas maneiras para a seleção de obras literárias com objetivo de alcançar o gosto do leitor (COSSON, 2016). Uma biblioteca, por exemplo, organiza normalmente as suas obras literárias de maneira que o interessado possa escolher de acordo com seu desejo temático e dispõe as obras facilmente identificáveis, como: romance, ficção, literatura brasileira, suspense e outros.

É a chamada livre escolha que, como se pode observar, nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comum à maioria dos produtos culturais (COSSON, 2016 p. 31).

Uma vez que os gostos são diversificados, a escola deve oferecer um leque de opções que agrade grande parte dos alunos (senão todos), pois haverá quem prefira contos e crônicas, outros gostam de romances, de poesias e:

[...] há até mesmo quem não goste de literatura. O que fazer, professor, com essa diversidade de gostos e olhares? Obrigar a ler o que você indica ou ir aos poucos introduzindo o seu aluno no universo ficcional com as histórias mais próximas de sua realidade ou aquelas guardadas nos desvãos da memória? (CORDEIRO, 2006, p. 69).

A nosso ver, é necessário despertar o gosto pela leitura até que se torne natural, aguçando a sua curiosidade para o texto literário e mediando essa relação entre literatura e leitor. Assim, o professor precisa saber detalhes do que vai ler com seu aluno e também precisa ter um grande conhecimento de mundo e, acima de tudo, ser um leitor de fato. Torna-se mister que ele encoraje o aluno a ler e procure descobrir seus gostos literários, pois

O professor, ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do “ser no mundo”, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 94).

No entanto, formar leitores literários num mundo bombardeado por tecnologias (não as desmerecendo pela importância que têm) é um imenso desafio e

daí surgem questões tais quais: “Como processar e selecionar aquelas leituras que mais nos tocam e nos dizem respeito, dentro desse espetaculoso cenário?” (CORDEIRO, 2006, p. 64).

Já foi lido e discutido muitas vezes que a leitura está no nosso dia a dia e que é muito mais do que decifrar códigos e sinais, mas a forma como provocar novas aprendizagens quando o leitor se encontra com o texto, não é prática fácil de fazer; cabe, portanto à escola “oferecer diferentes tipos de textos e práticas de leitura conforme a capacidade e o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, o que é consistente com a concepção de literatura que defende o paradigma da formação do leitor” (COSSON, 2020, p. 135).

Nesses termos, as perguntas e respostas contidas no texto somente aflorarão quando o leitor se apossar dele, não tendo importância a época e nem o lugar em que o texto foi produzido (CORDEIRO, 2006). É o leitor quem vai inserir, de acordo com suas inquietudes naquele momento, as perguntas e as respostas que percebe em sua leitura, e é por isso que obras do passado, como as do escritor Machado de Assis, ainda trazem surpresas ao leitor.

Isso explica porque os clássicos permanecem sendo lidos e admirados, pois “o leitor figura como coautor, ao atualizar as perguntas e respostas – também provisórias – que o escritor tinha em mente ao produzir seu texto” (CORDEIRO, 2006, p. 73).

Ainda quanto à presença da literatura na escola, não há como evitar que haja a escolarização dela. O grande problema é que no momento em que ela entra na escola, ela deve ser, antes de tudo, literatura. O professor deve pensar primeiro no texto literário, em como ele deve ser apresentado ao aluno, lido e discutido, ouvido, pensado.

Depois de toda a exploração estética dele o professor até pode atrelá-lo a atividades mais pontuais, mas ele não pode partir delas e se esquecer da beleza do texto literário. Caso isso aconteça, a aprendizagem do aluno acaba adquirindo sentido negativo, pois o modo como a literatura vem sendo trabalhada “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou didatização má compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2001, p. 21). Isso tem conduzido o aluno a ter antipatia pelo momento de ler, achando até que o professor, inclusive, pode estar “enrolando” a aula.

É o professor, como mediador, quem vai possibilitar uma aproximação de textos literários com o aluno que, “no ambiente escolar, deve ter contato com uma diversidade de leitura e impressos que possam proporcionar habilidades e competências à sua formação leitora” (BURLAMAQUE, 2006, p. 80) e o primeiro passo para formar esse hábito, na escola, refere-se ao material escolar, que deverá ser um material informativo e recreativo e que não seja caracterizado como obrigação.

O professor, então, precisará ter discernimento para encontrar qual tipo de leitura poderá ser oferecida de modo que venha a agradar a maioria dos alunos em cada turma, pois a leitura precisa ser agradável, desejada e não imposta,

Uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura. Nesse espaço, a professora é uma das maiores responsáveis por inculcar o hábito de leitura em seus alunos, fornecendo-lhes livros, indicações bibliográficas, abrindo-lhes, enfim, o universo da leitura (BURLAMAQUE, 2006, p. 80).

Nesse sentido, Cordeiro (2006) nos diz que se lê por vários motivos: em busca de informações, de entretenimento, por prazer e, de acordo com o interesse que se está buscando com a leitura, esta pode ser intensa ou supérflua e recorre-se a diversas estratégias, por isso,

A escola deve estar atenta a tais procedimentos, e o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora (CORDEIRO, 2006, p. 68).

Portanto, cabe ao professor, com seu conhecimento e experiência de mundo, conduzir o leitor aos caminhos existentes no texto, procurando ativar, por meio do ato da leitura, os processos internos que há em cada ser humano. Por intermédio dessa atividade, também o aluno poderá ser despertado para o mundo que o cerca, experimentando emoções e criando uma nova expectativa para a vida.

Assim, a leitura, além de ser fio condutor dessas experiências dotadas de sensibilidade, seduz, desperta questionamentos, emociona e transforma, permitindo ao leitor uma melhor organização do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive. A esse respeito, Michele Petit (1999, p. 74) afirma que a leitura pode ser “um caminho privilegiado para conhecer a si mesmo, para pensar-se e dar-se um sentido à própria vida, [...] para dar forma a seus desejos e sonhos” (BURLAMAQUE, 2006, p. 84).

Segundo Ribeiro (2006), em projeto de leitura feito em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Município de Rio Claro/SP (2004), foram eleitos três autores que se complementam em suas definições sobre leitura, a saber: Paulo Freire, Jorge Larrosa e Marisa Lajolo. Unindo o conceito dos três autores, a visão de leitura é ampliada e deixa de ser uma mera decodificação de símbolos e reconhecimento de palavras.

Para o primeiro, a leitura tem um sentido revolucionário. Para o segundo, o ato da leitura é parte do processo formador dos sujeitos, pois “a leitura [...] tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” (LARROSA, 2002, p. 134), alertando que considerá-la como formação e pensá-la “como algo que nos forma (ou nos deforma e nos transforma)” (2002, p. 133). Para Lajolo, a formação amplia-se de individual para o coletivo, pois “a história da literatura de um povo é a história das leituras de que foram objeto os livros que integram o corpus dessa literatura” (2004, p. 107) (RIBEIRO, 2006, p. 94).

Essa união de conceitos nos leva a entender o como a leitura age no leitor numa perspectiva cognitivo-sociológica; nesse sentido, ela é entendida “como um processo de compreensão abrangente. Sua dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 80).

Dessa forma, “o campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações e, de modo didático, tomando-se a leitura como em fenômeno simultaneamente cognitivo e social” (COSSON, 2016, p. 38).

Diante do exposto, torna-se urgente que mudanças sejam efetuadas no ambiente escolar em relação à leitura literária. Novas propostas de leitura precisam surgir e, como afirma Lajolo (1999), é preciso discutir o conceito de motivação no momento de incentivar o aluno à leitura e essa discussão deverá englobar a formação de professores para que possam atuar com segurança no momento da leitura com seus alunos.

### **2.3 O professor em sala de aula**

Em pesquisas realizadas sobre a frequência de leitura dos profissionais de educação foi constatado que grande parte deles é tida como não leitores, no entanto, a própria formação do professor exige a leitura no seu dia a dia e o resultado da pesquisa leva a entender que:



Seja necessário aprimorar as ações de leitura que já vêm sendo desenvolvidas na escola, subsidiando teoricamente os professores envolvidos a fim de aperfeiçoar suas ações docentes a partir da leitura. Isso porque a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis do trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários (BURLAMAQUE, 2006, p. 82 e 83).

É importante que um mediador de leitura leia bastante, tenha paixão pela leitura, tenha prazer em contar as histórias que lê e evite nas aulas de leitura literária o aspecto didático, a lição de moral, os clichês, o estereótipo e tudo aquilo que é invariável, pois como já foi dito, a literatura é plurissignificativa, dessa forma, “uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser o coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que for sugerido pelo narrador” (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

O professor, portanto, precisa conquistar o aluno para o ato de ler e se torna mister que haja uma comunicação entre ambos, a fim de que o aluno seja atraído com a possibilidade de leitura, levando o aluno, dessa forma, a ter oportunidades de perceber sua própria interpretação do texto sem uma intervenção instantânea e pré-concebida; entretanto, apesar de todos os estudos que vêm sendo feitos, o professor, quando ensina literatura, ainda não assume o seu papel de articulador e protagonista, mas precisa entender que “o papel do professor está em plena transformação; e que, nesse compasso, a formação de professores leitores é urgente” (SEGABINAZI, 2016, p. 83).

A autora ainda diz que o mediador de leitura é uma figura necessária e urgente dentro das salas de aula, pois ele é o elo entre o texto, seu autor e o leitor e como tal se constitui agente da mediação que exige consciência, conhecimento e convicção num trabalho efetivo com a leitura literária, porém, ele precisa, mais que tudo ser um leitor.

O professor também é aquele que precisa, antes de tudo ser um leitor apaixonado, ter convicção do que faz e, antes mesmo de envolver seu aluno com a leitura, deve estar envolvido, uma vez que é preciso ser leitor para poder criar outro e essa responsabilidade é um grande desafio para o professor de língua portuguesa que deseja transformar seus alunos em leitores literários.

Assim, com tantos contratempos que impedem a formação do leitor, parece quase impossível estabelecer na escola a escolarização adequada da literatura: não há livros suficientes e adequados; os próprios professores não foram “ensinados” a

ensinar a leitura e, assim, parece não termos respostas aos questionamentos de Santos e Souza (2004); porém, as autoras nos dão uma dica:

Uma alternativa possível seria formar o professor inicialmente como leitor de literatura infantil, instrumentalizá-lo para estabelecer relações dialógica entre texto e leitor. [...] seria interessante fazer do professor um conhecedor do riquíssimo acervo literário que nos pertence, mostrando, inclusive, como vários livros infantis discutem temáticas de seu universo profissional (escola, leitura, etc.), abrindo espaço para a reflexão das concepções neles encontradas (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 84).

Dessa forma, o primeiro compromisso de um professor para com seu aluno é o de ajudar a construir o seu conhecimento e, para alcançar esse objetivo, o professor precisa estar capacitado para saber ensinar e, para isso, necessita estar sempre em busca de conhecimentos e leituras, pois tanto ensinar como aprender a ler são os primeiros sustentáculos do processo do conhecimento e, dessa forma, para ensinar é preciso primeiro aprender, porém,

Um dos mais graves problemas da educação brasileira é o fato de boa parcela de professores – de todos os níveis do ensino, da escola infantil à universidade – se meter a ensinar aquilo que não sabe; ou pior, deixar que os livros didáticos, os manuais, os vídeos, os programas ou softwares de computador ensinem em seu lugar, tornando-se esses pseudoprofessores, meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo (o processo de ensino) do qual tinham de ser sujeitos (SILVA, 2004, p. 26).

A crítica do autor parece dura, mas é verdadeira; é necessário que saibamos organizar programas didáticos adequados com autonomia e fundamentação teórico-político-pedagógica para que o compromisso da construção do conhecimento dos alunos seja mais autêntico, descartando aquele ensino chamado “ensino-bancário” (FREIRE, 1996), cuja transmissão é unidirecional e verticalizada de informações para serem copiadas, memorizadas e devolvidas pelo aluno que as perde com o tempo.

Diante disso, o professor fica condicionado a situações que desgastam sua autonomia em sala de aula, citando como exemplo as normas do regime escolar, o livro didático, as lições prontas e acabadas que funcionam como muletas – apoiam, mas impedem o seu caminhar com desenvoltura em sua relação ensino-aprendizagem (SILVA, 2004). Assim, é preciso perceber que há

[...] muito lixo teórico, acadêmico, pedagógico, em nosso campo de trabalho e, se esse lixo não for percebido criticamente por meio de leitura competentes pode levar ao ofuscamento total do que vem a ser um trabalho docente digno desse nome (SILVA, 2004, p. 32).

Nesse sentido, há sugestões indispensáveis que precisam ser consideradas na formação do professor de língua portuguesa, entre elas a competência para saber usar a língua nas diversas variações linguísticas existentes e

[...] estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 1999, p. 21-22).

Essa é uma preocupação muito grande, porque o professor assume que “os alunos não leem, nem nós, professores; os alunos escrevem mal e nós também” (LAJOLO, 1999, p. 16); e isso é sério, pois, segundo Silva (2009), a leitura deve fazer parte da vida de um professor, uma vez que a sociedade vê o docente como um ser que reproduz conhecimentos para as gerações futuras; pensando assim,

[...] para o professor, tornar-se leitor não deveria ser uma obrigação profissional, não deveria ser uma pressão da sociedade, não deveria ser temor de que daqui a pouco – os tempos mudam – alguém leve mesmo a sério e decida avaliar o nível dos professores, o nível de leitura dos professores (MARIA, 2016, p. 153).

No entanto, a forma como o professor adquire seus conhecimentos não permite que ele próprio alcance a condição de leitor para influenciar seu alunado, mas isso se dá por diversos fatores, afinal no Brasil,

[...] a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário, e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhoso todos sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc. (SILVA, 2009, p. 23).

Juntando-se a esses fatores, o professor também é um ser humano que para ser feliz e ter uma vida digna precisa ter suas necessidades satisfeitas no meio social em que circula e precisa interagir com seus semelhantes e acrescentar que ensinar não é um dom e sim um conhecimento adquirido ao longo da vida (SILVA, 2009).

“Sabe-se, por exemplo, que as histórias contadas oralmente para as crianças no âmbito familiar podem ser um forte condicionamento para estimular e reforçar a curiosidade pelos livros e similares” (SILVA, 2009, p. 25). Silva ainda menciona o Projeto Teia do Saber, ocorrido de 2002 a 2006, que teve sua autorização efetuada pela Secretaria de Estado da Educação e onde foram ofertados cursos pela Faculdade de Educação da Unicamp, cuja finalidade era aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais.

De acordo com o estudioso, houve o curso “Ler Para Aprender”, ministrado para professores primeiramente para a cidade de Capivari (SP) e, no ano seguinte, se estendeu para outros municípios paulistas. Paralelamente às atividades e às avaliações, foi efetuada uma investigação científica, cuja finalidade era retratar aspectos das práticas dos professores quanto à escrita e à leitura a fim de promover o maior embasamento para o curso “Ler Para Aprender”.

O objetivo básico da pesquisa foi explicitar as principais características inerentes às práticas de leitura e escrita dos professores que participaram dos cursos Ler para Aprender, sob a coordenação de Ezequiel Theodoro da Silva (Faculdade de Educação, Grupo ALLE: - Alfabetização, Leitura e Escrita) em 2004 e 2005. Na caminhada em direção a essa meta mais abrangente, pretendíamos ainda caracterizar as dificuldades de leitura e escrita dos professores, elencando aquelas que, no parecer da equipe de pesquisa, parecessem as mais graves e que necessitassem de urgente superação, a bem encaminhamento produtivo da leitura no âmbito das escolas paulistas (SILVA, 2009, p. 30).

Essa pesquisa foi realizada com 385 professores, na sua maioria do gênero feminino (95%), entre 31 e 50 anos que moravam em Campinas (SP); pelas respostas dadas, percebeu-se que a frequência de leitura deles só se intensificou após entrarem no nível superior, e que também preferem ler sozinhos, em silêncio, em casa e não têm o costume de frequentar bibliotecas.

Quanto à leitura, 85% a ligam à informação, aprendizagem e distinção social, poucos foram os que a relacionaram ao lazer ou à obrigação profissional. Quanto aos livros lidos, 50% não lembram o nome do título do livro nem seus autores, sendo que normalmente leram livros didáticos e dicionários (SILVA, 2009).

O teórico conclui que, apesar do retrato da pesquisa efetuada com os professores ter sido de muita amargura, uma vez que o professor precisa ser

considerado um leitor, sempre há esperança e possibilidades de reverter a situação; sendo assim,

Será muito bom se o governo federal oferecer aos professores – especialmente aos que hoje já estão na sala de aula, uma experiência de leitura. Cursos bacanas, diferentes, extraordinários, capazes de agradar aos professores e envolvê-los em práticas leitoras (MARIA, 2016, p. 154).

Dessa forma, a presença da literatura na escola seria justificada por levar à emancipação do leitor que ocorre “quando a obra provoca uma mudança no horizonte de expectativas do sujeito, de forma que a novidade estética passe a ser incorporada no seu repertório” (MORAES, 2014, p. 32), levando assim o leitor a se posicionar criticamente no mundo da ficção.

Em nossa Região Norte também há um projeto, cujo “objetivo é de capacitar educadores a estimularem o hábito da leitura e da escrita”<sup>4</sup>. Desde 2009, o projeto Catavento é uma iniciativa desenvolvida em 30 escolas ribeirinhas de Barcarena para quase 1500 estudantes da educação infantil ao 5º ano, em salas multisseriadas, com a participação de 78 professores.

O projeto realizado pela Alubar (empresa de fabricação de cabos elétricos) conta com apoio da SEMED (Secretaria Municipal de Educação e Desenvolvimento Social de Barcarena). Ele é desenvolvido anualmente com um determinado tema sendo trabalhado durante as oficinas de formação. Os mais de 70 educadores trabalham com os alunos objetivando despertar neles, além do hábito da leitura, a produção de textos como: poemas, prosas, sonetos ou peças teatrais.

Durante o processo de capacitação “os professores aprendem com um arte-educador a como contar histórias” que estejam relacionadas ao tema anual, utilizando técnicas de teatro, como montagem de cenário e confecção de máscara. A cada ano as escolas finalizam com o vento de celebração de resultados: a Ciranda do Baú em que há “interação entre as escolas” e os alunos apresentam suas produções com o tema que foi “trabalhado em sala de aula”.

Esse projeto também incentiva a escrita e em 2013, com um trabalho de co-criação entre coordenadores, professores e alunos foi lançado o livro “Projeto Catavento: contando as histórias que nos contaram – lendas, mitos e contos de

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.alubar.net.br/projetos-sociais/catavento>. Acesso em 13/6/2020.

assombração”. A publicação conta com 46 histórias inéditas “resgatadas pelos alunos e familiares da região onde as escolas” ficam situadas.

Em 28 de abril de 2017, foi lançado o segundo livro: *Projeto Catavento: contando as histórias que nos contaram – fábulas*, livro que consta de 56 histórias escritas por alunos e professores, as quais foram inspiradas nas fábulas de Esopo, Fedro, La Fontaine e Monteiro Lobato, mas utilizando como paisagem a fauna e a flora da região amazônica. E, dessa forma, o projeto Catavento vem, por meio de suas contações de histórias e criação de livros, buscar a formação de leitores em nossa região, dando ênfase ao princípio literário adotado por Cosson (2016), que é a construção de uma comunidade de leitores.

Assim, há de se promover “Verdadeiros encontros entre autor e leitor, condição essencial para que alguém seja contaminado com a paixão de ler e a avidez por descobrir a contribuição de cada um nessa bela história, a da literatura e do conhecimento” (MARIA, 2016, p. 166).

Dessa forma, a literatura contribui para formar o sujeito, fazendo-o questionar seu modo de ver o mundo e propondo novos pontos de vista, afinal, é preciso refletir sobre o leitor que se quer formar, para só então fazer uma escolha do caminho que deverá ser percorrido, de modo que se incluam os sujeitos, “acolhendo suas diferenças e evitando pré-conceitos que desestimulam a participação, reprimem gostos e impedem a liberdade de escolha, tão caras à experiência literária” (MORAES, 2014, p. 33), liberdade essa que deve ser respeitada e estimulada.

## **2.4 O professor mediador**

Para melhor entendermos o sentido de mediar, procuramos auxílio do dicionário e chegamos aos seguintes significados: mediar quer dizer “2. Intervir como árbitro ou mediador; 3. Ficar no meio de dois pontos; distar” (FERREIRA, 2009, p. 1299)<sup>5</sup>.

Nesses termos, o trabalho do professor é intervir entre o aluno e o livro com a finalidade de atrair o discente ao encantamento com a leitura; embora não haja fórmulas para se captar o interesse dos alunos pela leitura, quando se manifestam as inovações nas práticas em sala de aula e o interesse do professor em transformar

---

<sup>5</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

seus alunos em leitores proficientes e capazes, já o primeiro passo é dado a fim de promover a competência leitora e o prazer de ler.

Um leitor não traz aptidão literária do berço, ele precisa ser incentivado a adquirir esse gosto e vários são os fatores que influenciam na capacidade interpretativa e eficiente na leitura de um texto uma vez que:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa (FREITAS, 2012, p. 68).

Sendo assim, no momento em que o mediador intervém entre o aluno e o texto, mais especificamente no texto em estudo, *Aventuras de Hans Staden* (LOBATO, 2017), o mediador está promovendo uma ponte entre o leitor e o livro, o que vai possibilitar que o aluno se sinta atraído e em seguida encantado com a leitura. Essa é a ideia: o aluno é então instigado a relacionar a ficção com a realidade que o rodeia; o mundo do faz de conta passa a ser real, levando-o a inferir e extrair ideias do texto e compará-las à realidade.

Não é sem propósito que, “desde os anos 70, do século passado, inúmeros programas e companhias de incentivo à leitura literária nos mostram articulações a favor da construção e consolidação de um público leitor no Brasil” (SEGABINAZI, 2016, p. 82) em que o número de pesquisadores acadêmicos que discutem e debatem sobre a necessidade de formar leitores e ensinar literatura nas escolas vem aumentando consideravelmente, levando dessa forma a acreditar que a figura do professor é essencial dentro desse processo de transformação.

Portanto, “não há fórmulas nem receitas prontas para mediar leituras. O único caminho que conheci reside no próprio livro, ou seja, o mediador tem que ser um leitor e alegrar-se em compartilhar o encantamento de uma boa história” (VICCINI, 2011, p. 14605).

Só assim haverá sentido em mediar, isto é, o mediador precisa, além de gostar de ler, gostar também do livro que vai mediar com seus alunos; mostrar entusiasmo, envolvimento com o enredo e ter consciência de que ele é o responsável pelo sentimento de interesse que irá despertar em seu aluno, pois é impossível fomentar um sentimento de amor à leitura, sem que esse sentimento esteja dentro de si mesmo.

Além disso, a mediação de um texto por um professor requer proporcionar liberdade interpretativa ao leitor, uma vez que o texto literário permite significação e interpretação diversificadas próprias da literatura. Dessa forma:

[...] a mediação do professor implica deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações, sempre na medida em que o texto propicia leituras plurissignificativas, o que é próprio da literatura (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Nesse sentido, o professor mediador é o responsável em sala de aula por propiciar a seus alunos o contato com textos que venham a favorecer seu crescimento intelectual e que a leitura se torne algo rotineiro no sentido de frequência e, dessa forma:

A inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Nesses termos, parece-nos que entra o papel da escola e do professor a fim de transformar o aluno em um ser pensante e reflexivo já que a escola é o ambiente privilegiado para o ensino da leitura; parece-nos, portanto, necessário discutir o papel que ela tem na formação do leitor e, além disso, oferecer livros diferentes, pedagógicos e utilitaristas, pois o aluno precisa ler obras que o levem a uma posição de questionamento e criticidade (SANTOS; SOUZA, 2004).

É importante que ele tenha contato com diversas narrativas, inclusive a ficcional, pois ela

[...] é detonadora de um jogo de significações que exercita o imaginário a participar de possibilidade da composição de outros mundos. É, portanto, a leitura da obra de ficção (literatura infantil) que desencadeará na criança-leitora uma postura reflexiva e crítica com relação à realidade (ISER, 1996 *apud* SANTOS; SOUZA, 2004, p. 82).



No entanto, não é somente a falta de escolha de livros adequados a preocupação na busca pela formação do leitor; as escolas também nem sempre possuem biblioteca ou sala de leitura apropriadas e equipadas, e quando possuem, muitas apresentam poucos livros ou não se faz um trabalho efetivo com seu acervo, o que requer do professor mediador mais que a habilidade de trabalhar com leitura; dentre essas habilidades, tem-se a da leitura associada à qualificação profissional (OLIVEIRA, 2010), uma vez que essas etapas vividas pelo professor vão refletir na qualidade do seu trabalho.

Outrossim, uma infância com poucas leituras ou uma qualificação profissional que não permitiu maior contato com elas, pode levar o mediador ao não alcance dos seus objetivos como formador de leitores literários. Outra habilidade essencial ao professor mediador diz respeito ao entusiasmo.

Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existem grandes possibilidades de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. No momento em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como um lugar agradável do exercício da leitura para ambos (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

É preciso, portanto, que em uma mediação de leitura o professor envolva-se por completo, transforme-se, transfigure-se para, dessa forma, provocar o imaginário do pequeno leitor; quanto aos alunos, eles necessitam de liberdade para se movimentarem e participarem da história, por isso:

Nas mediações do professor é importantíssimo que ele se movimente, que leia, conte histórias e recite poesias com entusiasmo, que olhe nos olhos das crianças, que dê diferentes entonações à voz. Todo o corpo precisa participar desse momento por meio da gestualidade. O professor, ao contar e ler histórias para seus alunos, pode contribuir efetivamente, para a motivação e o entendimento da obra literária pela criança (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

E sendo o professor o responsável pelo processo de intermediação entre a obra e o leitor dela, deve ficar atento para o tipo de leitura que ofertará a seus alunos. Assim,

Em suas mediações não deve aceitar textos preconceituosos, que desrespeitem as etnias, os gêneros humanos, os portadores de necessidades especiais, os analfabetos, a variação linguística, o comportamento regional, o meio ambiente, os diferentes grupos sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Há de se respeitar também as diferenças e lembrar que o cidadão é resultado de sua formação ao longo da vida e é o mediador que irá “contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de ler o mundo e refletir sobre ele. As histórias lidas ou ouvidas desenvolvem a competência de discernir” (OLIVEIRA, 2010, p. 52); além disso, “todo adulto, e de modo especial, o professor, deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou deveria ter sido a sua infância na companhia deles” (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Para a autora, o mediador de leitura terá seu trabalho com um resultado eficiente quando ele ler a obra primeiramente como um “leitor comum”, esquecendo-se de início a sua pretensão de levar a obra aos seus alunos. Faz-se necessário, portanto, que o professor leia e perceba até que ponto ele sente entusiasmo com o que está lendo. Somente após a sua leitura individual, é que poderá fazer seu planejamento para a mediação: uma obra que não provoque emoções no leitor, não vale a pena ser compartilhada.

Por esses motivos, há tanta crítica em torno do ensino da literatura, embora as pessoas vivam recomendando que se leia, não são leitores e muito menos são interessados por literatura; isso, longe de contribuir para formar leitores, prejudica mais ainda, assim, “é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, as diferentes ‘literaturas’ – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí” (AZEVEDO, 2004, p. 38). E acrescenta:

Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Nesse sentido, o retrato do leitor atual é aquele que lê apenas fragmentos de textos, uma vez que as redes tecnológicas propagam rapidamente as informações, “historicamente, a leitura vem se modificando, principalmente com o desenvolvimento da tecnologia, que nos impõe outro tipo de leitura e não só a tradicional (texto impresso/leitor)” (RIBEIRO, 2006, p. 93).

No entanto, a formação de um aluno leitor exige mais do que adquirir habilidades e competências. Exige gosto, vontade, desejo de ler. Moraes (2014, p. 26) elenca algumas perguntas feitas pela escola: “Como formar leitores desejosos? Como

ensinar o gosto pela leitura?” e Moraes acrescenta outro questionamento: “Que tipo de texto é capaz e despertar esse desejo?”.

Sabemos que cada leitor tem a sua preferência. Alguns gostam de ler romances; outros, histórias em quadrinhos, outros ainda preferem contos ou crônicas, talvez por serem curtos e há ainda quem só goste de jornais, ou ainda não goste de ler nada. Enfim, como levar nosso aluno a sentir prazer no momento de ler?

### **3 MONTEIRO LOBATO**

Nesta seção, serão abordadas a vida de Monteiro Lobato e sua importância como escritor e autor de obras infantojuvenis. É interessante observar como Lobato consegue levar ao seu público uma mistura de realidade e ficção, além disso, suas obras parecem conduzir o leitor a refletir, apresentando problemas sociais e sugerindo outros pontos de vista relacionados a um mesmo assunto.

Lobato é exímio escritor, habilidoso com a “pena”, cujas temáticas seduzem não só crianças, mas adolescentes e adultos que, ainda hoje, podem se encantar com suas obras e por trabalhar tão bem com o público infantojuvenil, numa época em que havia apenas livros traduzidos numa linguagem bem pouco adequada à infância, o trabalho que ele escreveu para esse público, durante anos, rendeu-lhe o título de “Pai da literatura infantil brasileira”.

#### **3.1 Breve histórico de Monteiro Lobato**

José Renato Monteiro Lobato era contista, ensaísta e tradutor. Nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Seus pais se chamavam José Bento Marcondes Lobato e Olympia Augusta Monteiro Lobato. Sua família possuía uma fazenda, onde Lobato passou a infância com suas irmãs Esther e Judite; sua avó, Anacleta, foi muito presente em sua vida e ele a adorava; provavelmente, isso lhe tenha inspirado a criação da figura de Dona Benta do Sítio do Picapau (LAJOLO; SCHWARCZ, 2019b).

Aos 11 anos, Lobato resolveu mudar de nome retirando o de batismo Renato e colocando no lugar Bento, como seu pai. A partir de então passou a se chamar José Bento Monteiro Lobato. O fato se deu porque seu pai tinha uma bengala com as iniciais gravadas em ouro JBML e ele a queria herdar.

Em 1897, aos 15 anos, mudou-se para São Paulo, para ingressar no Instituto de Ciências e Letras, no curso preparatório para ingressar na Faculdade de Direito. Em 1898 e 1899 Lobato perdeu o pai e a mãe, respectivamente, ficando seu avô, o Visconde de Tremembé, responsável por ele e suas irmãs.

Na verdade, o futuro escritor desejava fazer o curso de Belas Artes, mas contra sua vontade e por imposição do avô, o rapaz ingressou na faculdade de Direito de São Paulo, no ano de 1900. Apesar de cursar Direito, não se interessava por leis, sua paixão eram as Letras, a Literatura, o Teatro e a Filosofia (SANDRONI, 2017).

Lobato sempre foi inovador e ávido pelas Letras e, junto com uns amigos universitários, criou um jornal em Pindamonhangaba, cidade do interior de São Paulo. A ideia do grupo de amigos era a de que o jornal se opusesse ao governo da época. Em 1904, Lobato se formou em Direito e no dia da festa de formatura, como orador da turma, fez um discurso muito agressivo e vários professores, padres e bispos se retiraram do local (FRAZÃO, 2019).

Depois de formado, regressou a Taubaté, sua cidade natal, assumindo, em 1907, um cargo concursado na Promotoria Pública da cidade de Areias, no Vale da Paraíba. Um ano depois, casou-se com Maria Pureza Natividade, neta de um ex-professor seu e tiveram quatro filhos: dois meninos e duas meninas.

Após a morte de seu avô, em março de 1911, herdou a fazenda Buquira, palavra indígena que significa “ribeirão dos pássaros” e mudou-se para lá com sua família. Anos depois a venderia para adquirir a Revista do Brasil e dar início à sua carreira de editor e escritor.

Durante sua vida, Lobato teve várias profissões. Além de promotor de justiça, foi editor, empresário, tradutor, jornalista, mas foi como escritor que se consagrou e passou à eternidade. Ele enviou uma carta ao jornal *O Estado de São Paulo* criticando as queimadas e destacando a ignorância do caboclo, fruto de um desentendimento com os empregados da Buquira.

Eles punham fogo no mato para terem terra para o plantio. Eu não concordava, achava que a técnica só estragava a terra e dava prejuízo. Criei até um personagem, chamado Jeca Tatu, para falar (mal) deles. Disse que eles eram “uma praga”. Para completar, escrevi um artigo no jornal *O Estado de S. Paulo* xingando o Jeca. O texto, aliás, se chamava “Uma velha praga” (LAJOLO; SCHWARCZ, 2019b, p. 28).

Tempos depois, escreveu o artigo “Urupês”, sua obra prima, em que criticava mais uma vez a ignorância do caboclo; o título se relaciona à orelha-de-pau, urupê, que é um tipo de fungo que dá na madeira apodrecida. Lobato chamou os caipiras de urupês porque os achava molengas e preguiçosos como os parasitas; mais tarde se retrata com os caboclos: “Fui injusto. Era a pobreza que fazia com que os trabalhadores rurais fossem daquele jeito. Alguns anos depois vi que eu estava enganado. Muito, muito enganado!” (LAJOLO; SCHWARCZ, 2019b, p. 29).

Em 1917, vendeu a fazenda e retornou com sua família para São Paulo; no ano seguinte, iniciou carreira de editor ao criar a Editora Monteiro Lobato & Cia. Anos mais tarde retomaria a personagem de Jeca Tatu para se retratar com os caboclos a quem tanto ofendeu no passado.

O escritor percebeu que fora muito cruel com o caipira acusando-o de preguiçoso, molengão; compreendeu que o homem da roça era vítima e sofria com a fome, a falta de saneamento básico no interior. Lobato, então, participou das campanhas sanitárias de Belisário Pena e Artur Neiva (SANDRONI, 2017, p. 164).

Em 1920, lançou seu grande sucesso que o consagraria junto ao público infantil: *A Menina do Narizinho Arrebitado*, que seria “a semente de um ‘universo paralelo’, seus personagens, Dona Benta, Tia Nastácia, Emília, Narizinho, Pedrinho, Visconde iriam se tornar míticos eternos” (SANDRONI, 2017, p. 164).

O Livro *A Menina do Narizinho Arrebitado* foi publicado em dezembro de 1920 pela editora Monteiro Lobato & Cia; posteriormente, após muitas mudanças (alterações de trechos e inclusões de capítulos, por exemplo), ganhou o título de *Reinações de Narizinho* (1931).

No Sítio do Picapau Amarelo vivem quatro personagens: Dona Benta, Lúcia (Narizinho), Tia Nastácia e Emília, uma boneca falante.

Emília foi feita por Tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso, Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter ao seu lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira (LOBATO, 2019, p. 9).

Considerado um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX, sua produção literária foi muito vasta, escrevendo artigos, crônicas, contos, poemas e livros com temáticas infantis e adultas, mas foi a saga do *Sítio do Picapau Amarelo* (1920-1944) que o consagrou como o maior escritor de literatura infantil no Brasil.

Em 1944, Lobato publicou a primeira edição de *A barca de Gleyre*, obra que contém as cartas trocadas durante 40 anos com o amigo Godofredo Rangel. Por meio delas, é possível se aprofundar no universo de temáticas e assuntos sobre os quais o escritor se debruçou ao longo de toda a vida.

Na carta datada de 26 de janeiro de 1926, ele cita a tradução que fez da obra de Hans Staden: “Mando-te um Staden, a edição primogênita da nossa companhia e, por coincidência, o primeiro livro que se publicou sobre o Brasil. É obra realmente

interessante e merecedora do sucesso que tem tido” (LOBATO, 1956b, p. 287). A obra a que Lobato se refere é *Meu cativo entre os selvagens do Brasil*.

A popularidade de *Meu cativo* foi grande, e, em 7 de maio de 1926, Lobato escreveu a Rangel sobre o sucesso do livro, com oito mil exemplares entrando nas escolas (Lobato, 1944, p. 466). E esse sucesso o levou a fazer uma versão dirigida ao público infanto-juvenil (MILTON, 2019, p. 66).

E assim foi a vida de Monteiro Lobato, cheia de altos e baixos em todos os sentidos. Por ser muito polêmico e contra o governo, esteve preso por três meses. Houve épocas em que estava bem de vida, como na época em que morou nos Estados Unidos (antes de ocorrer o “crack” da Bolsa de Nova Iorque), e outras em que não tinha nem dinheiro nos bolsos. Mas achava bom ser polêmico, pois dizia que as “polêmicas ajudam a gente a pensar e, até, a mudar de opinião. Ainda bem que a gente muda com o tempo” (LAJOLO; SCHWARCZ, 2019b, p. 44).

Além disso, Lobato tinha uma certa veia nacionalista, o que é possível observar nas suas obras, principalmente em *O escândalo do petróleo* em que demonstra ser a favor da exploração do petróleo no Brasil apenas por empresas brasileiras. Esse memorável autor faleceu em São Paulo, no dia 5 de julho de 1948, aos 66 anos de idade, de problemas cardíacos.

### **3.2 A importância de Monteiro Lobato em sala de aula**

É incontestável a importância da leitura para a aprendizagem em qualquer esfera, afinal, ela leva o leitor a tomar conhecimento em todas as áreas do ensino e é partindo dessas premissas que se torna imprescindível o incentivo à leitura desde a idade infantil.

Na escola, torna-se relevante que todo aluno seja incentivado a ler, adquirindo o hábito como algo prazeroso e não como algo imposto e diante de diversos autores de literatura infantil do Brasil, destaca-se o nome de Monteiro Lobato: “O estilo de suas obras traz consigo elementos essenciais para o desenvolvimento do processo de leitura, uma vez que unem aspectos da realidade e da fantasia, favorecendo a progressão psíquica da criança e despertando seu entusiasmo pelo ato de ler” (CALADO, 2018, p. 165).

Mas independente de a obra a ser lida, o aluno precisa se sentir livre para a leitura; é necessário que o livro e também o autor atraiam o leitor infantil trazendo

histórias com linguagem simples, em princípio, e estímulos visuais a fim de atrair a atenção dos pequenos.

Nisso, Lobato foi mestre, apresentando situações que levassem as crianças a se envolverem com seus textos, repletos de ilustrações, e a aprenderem nos mais variados componentes curriculares por meio dos seus ensinamentos.

Desde seu primeiro livro para crianças, *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato fixa o espaço e boa parte do elenco que vai ocupá-lo e ocupar-se em aventuras de todo tipo: é o sítio do Pica Pau Amarelo, propriedade de Dona Benta, que vive originalmente acompanhada de sua neta, a menina Lúcia, conhecida por Narizinho, e de uma cozinheira antiga e fiel, Tia Nastácia (LAJOLO; ZILBERMAN, 2005, p. 55).

Segundo as autoras, a obra infantil de Monteiro Lobato tem a característica de misturar realidade e fantasia, além de trazer ensinamentos de diversas disciplinas, por intermédio de linguagem simples e acessível com grande valorização da cultura nacional.

Lobato explora temas diferenciados e procura levar o jovem leitor a refletir sobre o que está lendo, debatendo sobre os problemas sociais e mostrando outra visão daquela a que estão todos acostumados<sup>6</sup>. No capítulo “A revolta dos índios”, da obra *Aventuras de Hans Staden*, há um exemplo contundente quando Dona Benta responde ao ser questionada pelos netos acerca do motivo pelo qual os índios se revoltaram.

Porque os colonos haviam capturado e escravizado alguns selvagens. A raça vermelha, ou índio, nunca suportou a escravidão. Preferia a morte, e se não fosse a ganância dos brancos, quer portugueses, quer espanhóis, ganância que os levou a insistir na escravização dos índios, não teria havido nas Américas os horrores que houve (LOBATO, 2017, p. 21).

A história costumava trazer uma imagem distorcida do indígena (e até hoje, em alguns livros, mantém tal imagem), seja a do indígena brasileiro ou de qualquer outro país. Lobato, porém, traz no texto traduzido de Staden, um olhar relativamente crítico sobre esses primeiros habitantes do Brasil e de diversos outros países, talvez por isso, faça uso de Dona Benta para divulgar tal questão. Vejamos trecho sobre *Meu captiveiro*:

---

<sup>6</sup> Sabemos das atuais discussões sobre a presença do racismo nas obras de Monteiro Lobato. Esse assunto não será discutido neste trabalho. Partimos do pressuposto de que sua obra sobreviveu ao tempo e sempre é revisitada, o que, para nós, é motivo importante para ela merecer ser estudada, lida e mediada com alunos.



*Meu captivo entre os selvagens do Brasil* foi o primeiro livro da coleção “Brasil Antigo”, uma série de livros sobre as grandes figuras históricas brasileiras, mas parece que ela não continuou, e, na quarta edição, em 1945, que fazia parte da Biblioteca do Espírito Moderno, o título mudou para *Hans Staden: suas viagens e cativo entre os índios do Brasil*, assim trocando o termo negativo “selvagens” (MILTON, 2019, p. 62).

Também em *Aventuras de Hans Staden*, Lobato, utilizando da fala do seu personagem Pedrinho, justifica as atitudes indígenas: “— Pois eu estou entusiasmado! gritou Pedrinho. — Gosto de um tipo assim! Ele estava no seu papel. Estava defendendo a sua terra, invadida por estrangeiros. Tinha o direito de comer quantos peros quisesse...” (LOBATO, 2017, p. 89).

Diante de tudo que já foi estudado sobre Monteiro Lobato, percebe-se em suas obras<sup>7</sup>, principalmente nas obras infantis, que suas histórias não são apenas para distrair, elas carregam ensinamentos não só para a vida diária, como conhecimentos históricos e gerais. Foi Monteiro Lobato quem lançou no Brasil histórias infantis com características que as fizeram genuinamente brasileiras.

Os primeiros livros destinados às crianças tinham origem Europeia e os contos de fadas tinham como universo principal castelos e os personagens principais que eram os príncipes e as princesas. Na literatura brasileira não era diferente até a chegada de Monteiro Lobato (MEDEIROS; PEREIRA; ANTONIO, 2012, p. 2).

Monteiro Lobato era um escritor considerado polêmico, já que suas obras traziam contestações sobre vários acontecimentos da época em que ele viveu. Essa posição dele leva o leitor a refletir sobre os fatos, deixando de ser passivo diante dos acontecimentos históricos.

Ele vale à pena porque incentiva os leitores a não concordarem com o que rola como sendo o correto e hoje ele é muitas vezes visto como o cara que é o incorreto, mas como ele ensina aos leitores que nem tudo é uma verdade para sempre, eu acho que essa é a grande importância dele. Talvez ele seja o único autor da literatura infantil brasileira que tenha esse trabalho de tornar o leitor crítico e incrédulo daquilo que lê. Acho que ele faz um pouco do que Machado (de Assis) fez conosco [...]

Lobato não tinha medo de entrar em polêmicas, às vezes acertava, às vezes errava... Existe um Monteiro Lobato escritor infanto-juvenil e existe um Monteiro Lobato crítico e esse Monteiro Lobato crítico não tinha medo de apostar em algumas bandeiras que eram populares,

---

<sup>7</sup> Lembrando que não é nosso objetivo discutir obras lobatianas, consideradas por alguns estudiosos como didáticas, mas, por meio de uma de suas obras, fazer medição de leitura.

aposta em outras bandeiras que eram já impopulares na sua época (LAJOLO; SCHWARCZ, 2019a, n.p.).

Dessa maneira, se bem mediadas por um professor em sala de aula, as obras de Lobato podem levar a criança, ainda hoje, a desenvolver o hábito pela leitura e se tornar um leitor crítico. Sabemos que um dos grandes problemas que impedem um aluno de gostar de ler é o fato de não haver, na maioria das vezes, nem livros e nem leitores em seu ambiente familiar.

A maioria das crianças chega à escola com déficit cultural pela falta de estímulo do seu ambiente sócio econômico, além das consequências de subnutrição durante o período de desenvolvimento neurocerebral. Um professor desmotivado e/ou desavisado do valor político da leitura fecha o círculo de desestímulo (YUNES; PONDÉ, 1981, p. 136).

Nessa perspectiva, é importante que o aluno seja incentivado à leitura não só na escola, mas no núcleo familiar, uma vez que, se estimulado, o ser humano passa a ter gosto pela leitura; e se ele não encontra um ambiente favorável no lar, cabe à escola cumprir esse papel ajudando-o a se tornar um leitor e Monteiro Lobato é um bom início para que isso aconteça dada sua importância e pelo fato de serem suas obras empolgantes, incentivadoras e com muitas peripécias que, ainda hoje, podem agradar aos jovens leitores. Para isso, todavia, necessitam de um professor-mediador.

### 3.3 Monteiro Lobato e os entrelaces com a obra de Staden

A partir deste tópico, faremos uma explanação sobre a obra de Hans Staden (1557) e a relação de Monteiro Lobato com a obra. Segundo Santos (2016), o relato de Staden foi traduzido para o português pela primeira vez em 1882 por Tristão de Alencar Araripe, membro do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). A obra original é dividida em duas partes:

A primeira parte do livro é composta por 53 capítulos e 31 xilogravuras; a segunda parte (Um breve e verídico relato sobre os costumes e os rituais dos Tupinambás) é composta por 38 capítulos e 21 ilustrações. As xilogravuras serviam para ilustrar a narrativa, tornando-se parte essencial do livro e da história que Staden buscou construir (SANTOS, 2016, p. 20).

A obra passou por várias traduções com diversos títulos, dentre eles *Meu Captiveiro entre os Selvagens do Brasil*, uma tradução livre<sup>8</sup> de Monteiro Lobato. De

---

<sup>8</sup>Tradução livre é aquela feita para fins não oficiais. Nela o tradutor procura transmitir mais o pensamento e as ideias do autor, sem se preocupar muito com as palavras do original. Disponível em

acordo com Santos (2016), a obra foi publicada em 1925 com uma tiragem de três mil exemplares, número expressivo para a época. O livro foi tão bem recebido pelo público, que logo teve a segunda edição lançada em maio de 1926 e a seguinte em junho de 1927 (Figura 1).

Figura 1: Capa da terceira edição



Fonte: <https://www.traca.com.br/livro/26486/>.

Lobato, exultante, escreve para seu amigo Rangel, cartas estas que estão publicadas em seu livro *A Barca de Gleyre: Quarenta anos de correspondência literária*:

Mando-te um Staden, edição primogênita da nova companhia e, por coincidência, o primeiro livro que se publicou sobre o Brasil. É obra realmente interessante e merecedora do sucesso que tem tido. A edição inicial de 3 mil está no fim. Vamos tirar outra e maior (LOBATO, 1956b, p. 287).

[...] A edição de Hans Staden (recebeu?) foi um triunfo – 8000 em três meses – e está entrando nas escolas (LOBATO, 1956b, p. 290).

Mesmo não se preocupando com um a tradução literal, mas com o contexto da história, Lobato mantém a primeira pessoa do começo ao fim em que Staden conta desde as dificuldades em conseguir viajar para as Índias (como eram designadas as terras da Ásia e da América até o início do século XIX) até seu cativeiro com os Tupinambás.

Staden (Figura 2) nasceu por volta de 1520 na cidade de Homberg, na Alemanha, e pouco se sabe sobre a sua vida, mas pelo espírito aventureiro, sentiu desejo de conhecer as Índias.

Eu, Hans Staden, natural de Homberg, pequena cidade do Estado de Hessen, na Alemanha, em certo momento da minha vida deliberei conhecer as Índias tão famosas. De Bremen, onde me achava, parti para Hollanda e em Campon encontrei várias naus em aprestos para carregarem-se de sal no reino portuguez<sup>9</sup> (STADEN, 1927, p. 7).

Figura 2: Hans Staden



Fonte:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/HansStaden#/media/Ficheiro:HansStaden.jpg>

Sendo de nacionalidade alemã, Staden conseguiu se engajar em duas viagens para o Brasil, no entanto, ao pisar pela segunda vez em solo brasileiro, esteve prisioneiro dos índios Tupinambás e ao retornar para sua cidade natal, “escreveu um relato autobiográfico, cujo título recorrente em português seria ‘Duas viagens ao Brasil’” (LIMA, 2014, p. 40), o qual foi traduzido literariamente por Lobato em 1925.

Luhr tomou a peito o meu pedido e conseguiu engajar-me numa nau como artilheiro. Chamava-se Penteado o capitão desse barco e ia ao Brasil em viagem de comércio, embora com ordem de atacar os navios que traficavam com os mouros da Berberia e também tinha ordem de apresar as naus francezas que nas costas do Brasil encontrasse em contacto com os índios, deixando em terra de castigo, os tripulantes portuguezes que por acaso descobrissem a bordo (STADEN, 1927, p. 9).

---

<sup>9</sup> Esta obra foi traduzida em 1927. Em todas as suas citações será mantida a ortografia oficial da época.

Durante sua estada em Pernambuco, os portugueses, a pedido do comandante de Olinda, Duarte Coelho, tiveram de guerrear contra os selvagens daquela região que haviam se erguido contra os portugueses colonos por terem estes escravizados alguns indígenas.

Aconteceu, nesse intervalo, que os selvagens d'aquelle redondezas se haviam erguido contra os portuguezes. Causa do levante foi terem os colonos escravizado alguns índios, cousa que pela primeira vez succedia (STADEN, 1927, p. 16).

Apesar do número de indígenas ser maior que o de brancos, após quase um mês de cerco, os índios desistiram: “Deante disto desanimaram os selvagens e pediram paz, retirando-se em seguida, após quasi um mez de cêrco” (STADEN, 1927, p. 21).

Após esse episódio, o comandante Penteado resolveu voltar para Lisboa; na viagem de retorno teve muitos contratemplos, como a falta de alimento a bordo, mas depois de dezesseis meses no mar, chegam a Lisboa e, passados dois anos, Staden resolveu empreitar nova viagem, dessa vez com os espanhóis, no ano de 1549.

Tantas eram as ilhas que bordavam a costa, que não foi possível reconhecer a entrada desse porto; e como estavam no gráo 28, o capitão determinou ao piloto que metesse por detrás de uma dessas ilhas e lançasse ferro, até ver onde paravamos (STADEN, 1927, p. 33).

A frota espanhola era composta de três navios que se afastaram um do outro durante a travessia; três semanas após a nau em que Hans Staden estava ser fundeada<sup>10</sup>, chegou somente o segundo navio porque o terceiro se perdeu no mar.

Permanecemos alli dois annos em meio de grandes perigos e privações. Fomos obrigados a comer lagartos, ratos do campo, mariscos das pedras e quantos animaes exóticos podíamos apanhar. Os selvagens nos abandonaram logo que nada mais possuamos para lhes dar em troca de provisões. Não podíamos nos fiar nelles nem permanecer naquelle deserto por mais tempo (STADEN, 1927, p. 40).

Sem condições de permanecerem por mais tempo naquele lugar, o capitão decidiu que seguiriam por terra a fim de chegar em alguma colônia; ao encontrá-la, o capitão Salazar alugou um navio para que pudessem prosseguir viagem, mas novamente sofreram naufrágio, tendo que seguir por terra até São Vicente, uma ilha situada próximo ao continente que pertencia aos portugueses.

---

<sup>10</sup> Fundeado é o termo marítimo usado para indicar que embarcação está ancorada ou aportada.

Finalmente, Hans é contratado para trabalhar como artilheiro em um forte chamado Bertioga, na ilha de Santo Amaro, próximo a São Vicente, a fim de defender os portugueses de possíveis ataques dos índios Tupinambás e, dessa forma, o governador Tomé de Sousa lhe concedeu alguns privilégios por ser artilheiro de Portugal.

Quando Staden saiu na mata à procura do índio carijó que possuía como escravo, foi aprisionado pelos índios Tupinambás e passou por uma situação muito difícil, porque esses seres eram canibais e praticavam o antropofagismo: “Agarraram-me os índios e despiram-me. Um tirou-me a gravata, outro o chapéu, outro a camisa, em quanto dois delles disputavam a posse do meu corpo: o que me agarrara primeiro e o que me derrubara” (STADEN, 1927, p. 56-57).

Os Tupinambás eram inimigos dos portugueses e julgaram que Staden fosse um deles; foi somente depois de muita discussão que o cacique resolveu levar a presa viva para sua taba a fim de que as mulheres se divertissem com ela para depois ser saboreada com uma bebida chamada cauim, fabricada por eles.

A taba era muito distante e eles tiveram que acampar por duas noites, fazendo a viagem em várias canoas; nesse espaço de tempo, teve início a convivência forçada de Staden e começou a fazer suas observações acerca dos usos e costumes daqueles “selvagens”. Na segunda noite,

[...] deitaram-me numa rêde, a que chamavam inni e que lhes servia de cama. Costumam atar essas rêdes a dois postes fincados dentro das cabanas, ou a duas arvores, quando acampam na floresta. As cordas que me tinham pelo pescoço amarraram-nas aos galhos de uma arvore; depois deitaram-se em redor de mim... (STADEN, 1927, p. 63).

Segundo ele, ao chegarem na taba, num lugar chamado Ubatuba, os índios entregaram Staden às mulheres, que o conduziram uma atrás da outra, cantando a música de preparação para devorar um prisioneiro até a caiçara, isto é, a estacada de grossas achas de madeira que lhes cerca a taba; em seguida deitaram-no numa rede, sempre dirigindo-lhe injúrias.

Ainda tentando entender tudo aquilo, porque Staden não conhecia ainda os costumes desses índios, achava que estavam se preparando para matá-lo, e a “tortura” continuava: raspavam-lhe as sobrancelhas com uma lasca de cristal, levaram-no para defronte da cabana dos Maracás, fizeram um círculo ao seu redor e após terem amarrado à sua perna uns chocalhos e um turbante feito de penas, começaram

a dançar, obrigando-o “a bater no chão com o pé para que o ruído do chocalho fizesse acompanhamento ao canto” (STADEN, 1927, p. 74).

E as aventuras não pararam. Durante o tempo que Staden ficou prisioneiro, os Tupiniquins atacaram a taba dos Tupinambás, onde estava; e Staden viu uma maneira de aproveitar para fugir, embora não tenha tido êxito. Com o passar dos meses e dos acontecimentos, os Tupinambás passaram a respeitar Staden e já não pretendiam comê-lo, pois temiam o Deus dele.

Chê-raiva (meu filho) não nos deixe morrer. Se te tratámos mal é que te julgávamos portuguez, gente que detestamos. Já comemos vários portuguezes, mas o Deus delles não se zangava como o teu, e porisso vemos que não és da mesma raça... E deixaram-me em paz (STADEN, 1927, p. 99-100).

A partir de então, Staden pode presenciar os costumes e rituais dos Tupinambás, como em uma ocasião que eles o levaram para a guerra contra os Tupiniquins: “O feroz marumbichaba tinha deante de si, nesse momento, uma grande cesta de carne humana. Estava comendo uma perna, que chegou à minha bocca perguntando se eu gostava” (STADEN, 1927, p. 134).

De frente á minha cabana ficava a do marubichaba Tatarime (foguinho). Este chefe deu uma festa; mandou preparar o cauim, como era costume, e forneceu o assado: a carne de Jorge Fernando, filho do capitão portuguez. Os convidados beberam, comeram e cantaram numa grande alegria. No dia seguinte requentaram de novo o resto do moquém e repetiram o banquete (STADEN, 1927, p. 138).

Staden sempre rogava por Deus em suas preces e os índios estavam convencidos de que, se fizessem mal a Staden, seriam castigados: “Eu tinha armado uma cruz de pau ôco e a erguera em frente á minha cabana; ao pé della fazia minhas orações, sempre recomedando aos selvagens que a não arrancassem, pois isso lhes traria desgraça” (STADEN, 1927, p. 140).

Após cerca de nove meses de cativo, finalmente Staden pôde embarcar em um navio francês, mas com a promessa de que retornaria no próximo navio, embora isso não tenha ocorrido: “Abati-poçanga declarou, então, que me deixava partir; mas que voltasse pelo primeiro barco, pois me considerava seu filho e estava zangado com os de Ubatuba por me terem querido devorar” (STADEN, 1927, p. 152).

No dia 20 de fevereiro de 1555, Staden chegou a Honfleur, na Normandia, e de lá partiu para Dieppe, Londres, Seeland e, finalmente, aportou em Antdorffi, finalizando sua aventura e louvando ao seu Deus “E assim ajudou-me Deus todo

poderoso a alcançar novamente minha pátria. Louvado seja elle ternamente. Amem” (STADEN, 1927, p. 160).

Segundo afirma Santana-Dezmann (2019), nenhum texto escrito no século XVI sobre o Brasil (as anotações da frota de Cabral, a Carta de Caminha, os escritos de José de Anchieta) teve mais sucesso que a obra de Hans Staden.

A pesquisadora destaca como fator de sucesso do livro a mensagem de religiosidade que ele contém, uma vez que Staden chama constantemente pelo Deus único, creditando dessa forma a um milagre ter escapado com vida diante de todas as adversidades pela qual passou, especialmente por não ter sido devorado pelos índios Tupinambás, de quem era prisioneiro, como evidencia o diálogo:

— Pede a teu Deus que a tempestade não venha.

Hans concentrou-se e pediu a Deus nestes termos:

— Ó tu, Deus onipotente, que auxilias os que te imploram, mostra tua força a estes pagãos, por forma que eu saiba que estás comigo e eles vejam que me ouviste (LOBATO, 2017, p. 71).

Após ter viajado ao Brasil por duas vezes, Staden escreveu a obra sobre suas viagens que realizou em 1547 e 1549, a qual foi publicada em 1557 em Marburg, no território de Hessen, na Alemanha, cujo livro em português é considerado “como documentário suficientemente forte para fazer com que os brasileiros finalmente reconhecessem sua contribuição para os registros históricos sobre o Brasil, convertendo-se em valoroso documentário” (ANDRÄ, 1960 *apud* SANTANA-DEZMANN, 2019, p. 74).

Entretanto, Santana-Dezmann (2019) refuta e contradiz Andrä (1960), afirmando que Staden atribui preconceitos e estereótipos que não existiam na época dos seus relatos e cita como exemplo a prática de os índios se alimentarem de carne humana como se fosse sua alimentação diária, uma vez que antropólogos, anos mais tarde, descobriram que esses são fatos atribuídos a rituais religiosos. A autora faz severas críticas às atitudes de Hans Staden e ironiza dizendo:

Assim, enquanto os índios da América Portuguesa e, posteriormente os brasileiros, têm sido estigmatizados como não civilizados, o aventureiro Staden tem sido lembrado ao longo dos séculos como um herói que sobreviveu ao cativo entre os selvagens nus e canibais e como autoridade sobre o Brasil (SANTANA-DEZMANN, 2019, p. 75).



Além de não concordar com o título de herói que é dado a Staden, a autora também o iguala aos selvagens; ela o destitui do poder de autoridade sobre o Brasil, levando em conta que em 1557 o Brasil era apenas uma colônia de Portugal.

Juntando-se a essas discordâncias de pensamentos, há a dúvida de que os escritos de Hans Staden possam ter sofrido algumas alterações de veracidade, uma vez que os mesmos foram escritos muito posteriormente aos momentos vividos, não tendo o relato de Staden sido

[...] produzido do no dia a dia na aldeia, mas nas lembranças do Hans Staden já na Europa. Um simulacro do autor, capitaneado (em partes ou no todo, não temos como saber, [...]) pelo Dr. Dryander, seu prefaciador e ao qual conferiu poder de intervir na construção do texto, de modo que nós, leitores, não temos como aferir seu nível de participação na feitura do relato em sua dimensão literária, ou mesmo possível censura a trechos do autor (LIMA, 2014, p. 44).

Entretanto, segundo Lima (2014), o próprio prefaciador, ao longo do texto, defende sua veracidade e descreve Staden como uma pessoa de bem e filho de um homem com caráter idôneo e inclusive cita nomes de pessoas que poderiam comprovar a versão de Staden.

E assim, independentemente de Hans Staden ser apenas um aventureiro ambicioso ou um homem corajoso que sobreviveu com sua astúcia a uma tribo de canibais, seu livro foi um grande sucesso, o que levou Monteiro Lobato a traduzi-lo e, posteriormente, adaptá-lo para o público infantojuvenil.

## 4 MÃOS À OBRA: AVENTURAS DE HANS STADEN

Monteiro Lobato era escritor perspicaz e exímio na arte de criar possibilidades de cruzamento com seus personagens, adaptando-os de forma a torná-los acessíveis ao seu público; sua habilidade em interagir com as crianças como se estivesse numa conversa face a face, dá um tom diferenciado em suas obras.

Foi isso que aconteceu com a obra *Aventuras de Hans Staden*. Em sua adaptação, acrescentou as personagens do Sítio do Picapau Amarelo aproximando o leitor da obra e recriando um mundo real dentro de um mundo imaginário; nessa adaptação insere à história a personagem Dona Benta que conta as aventuras do navegador Staden para seus netos. Lobato procura manter uma relação de igualdade entre as culturas indígena e europeia, confrontando a postura do jovem alemão com a dos Tupinambás, reivindicando respeito a ambos (SANTANA-DEZMANN, 2019).

### 4.1 Adaptação

No ano de 1925, Lobato traduziu o texto de Hans Staden fazendo uma adaptação na linguagem a fim de que o texto ficasse mais próximo do leitor comum. A obra alcançou grande sucesso e já em 1927 foi publicada a terceira edição. E posteriormente fez a adaptação visando ao público infantil; o livro é narrado por Dona Benta com intervenções de seus netos Narizinho e Pedrinho que dão um ritmo interessante à história, ideal para o trabalho com os alunos em sala a fim de que se apropriem de mais esse tipo de leitura.

Segundo Santos (2016), a venda do livro *Aventuras de Hans Staden* foi anunciada em julho de 1927, na seção de “livros novos” do jornal Correio Paulistano. Lobato selecionara as partes que mais lhe interessavam e estabelece um diálogo com o Hans Staden “original”. Assim nasce o Hans Staden contado por Dona Benta. “Dessa forma, a tradução e adaptação para um público infantil fez com que Lobato crie outro livro, outro Staden, diferente e distante da narrativa, por ele já modificada da edição 1925” (SANTOS, 2016, p. 123) e assim, Lobato pode expressar suas opiniões por meio das falas dos seus personagens do Sítio, quando o personagem Staden é visto por meio do diálogo entre Dona Benta e seus netos.

De acordo com a apresentação da 4ª edição do livro, Lobato (2017) quis recontar a história do alemão porque foi ele quem apresentou, em primeira mão à

Europa, alguns fatos ocorridos em terras brasileiras; segundo ele, esse foi o ponto alto da obra de Staden para quem se preocupa com questões nacionalistas.

Assim como faz na sua obra *D. Quixote das Crianças* (1936), “Lobato desvenda ao pequeno leitor um texto extenso e complexo voltado para o público adulto. Ele sublima os acontecimentos mais significativos de modo a favorecer o tom de aventura, mais simpático aos leitores mirins” (BÖHM, 2004, p. 63) e de sua obra emergem três instâncias principais em um processo de adaptação:

[...] o **objeto adaptado**, que pode ser, por exemplo, o comportamento de uma pessoa, um filme, um móvel, um carro, um computador, um brinquedo ou um texto;

O **sujeito alvo dessa adaptação**, ou seja, para quem o objeto foi adaptado, como um deficiente, uma pessoa obesa, um idoso, um animal ou uma criança;

O **sujeito adaptador**, aquele que executa o ajustamento do objeto, o seu remodelamento (BÖHM, 2004, p. 58, *grifos da autora*).

No capítulo “*Peter Pan para crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie*”, Böhm (2004) formula três premissas interessantes sobre adaptação: 1. Adaptar é acrescentar; 2. Adaptar é substituir; 3. Adaptar é divertir. Fazendo um paralelo dos estudos da autora com a nossa pesquisa, confrontamos o texto traduzido por Lobato *Meu Captiveiro entre os Selvagens do Brasil* (1927) e sua adaptação *Aventuras de Hans Staden* (2017) e delineamos as premissas lobatianas.

Na primeira premissa, entende-se que “Se um dos primeiros objetivos da adaptação de obras literárias consiste em reduzir o volume a ser lido, Lobato é eficiente quanto à essa tarefa” (BÖHM, 2004, p. 64), uma vez que a tradução da história de Staden contendo 53 capítulos foi reduzida a 22 capítulos em sua adaptação, sendo todos pequenos e ricamente ilustrados, mantendo apenas a essência para o jovem leitor, embora tenha sido acrescentado novos personagens.

Assim também como na obra “*Peter Pan e Wendy*, do autor escocês James Matthew Barrie, o narrador original divide espaço, no texto ficcional lobatiano, com outro universo narrativo, outro plano, que ambienta a história de Peter Pan no mundo mítico do Sítio do Picapau Amarelo” (BÖHM, 2004, p. 63 e 64). Nas *Aventuras de Hans Staden* também a narrativa toma a voz de Dona Benta para narrar os acontecimentos do protagonista (que na obra original é o narrador), tendo os netos Narizinho e Pedrinho, como ouvintes. Apesar do acréscimo de personagens, ainda

assim a obra foi reduzida, a fim de alcançar o sujeito alvo dessa adaptação, que é o público infantil.

Assim como na adaptação da obra de Barrie (*Peter Pan e Wendy*), nas *Aventuras de Hans Staden* (2017) a presença de Dona Benta e seus netos permite que haja uma mediação entre o leitor e a obra, uma vez que as perguntas realizadas pelas duas crianças (Narizinho e Pedrinho) vão facilitar o entendimento e a compreensão do que está sendo narrado, possibilitando assim uma maior intimidade entre leitor e texto.

Na segunda premissa em que adaptar é substituir, na obra adaptada de Staden, o narrador protagonista em primeira pessoa foi totalmente substituído por Dona Benta, que efetua uma narração em terceira pessoa e tece comentários sobre todos os personagens emitindo opiniões e críticas. Vejamos um exemplo:

Não basta ganhar, é preciso conservar, coisa muito mais difícil. Todo o ouro que Portugal tirou do Brasil foi se passando aos poucos para os países industriais, sobretudo para a Inglaterra, em troca dos produtos das suas fábricas. Quando os portugueses abriram os olhos, era tarde — o ouro do Brasil estava todo em mãos de gente mais esperta (LOBATO, 2017, p. 31).

Essa emissão de opiniões vindas de Dona Benta e os questionamentos feitos por Narizinho e Pedrinho permitem que a narrativa seja simplificada e atinja com mais eficiência os leitores infantis, que se sentem como se fossem os personagens dialogando com Dona Benta.

A avó-mediadora, assim, utiliza uma linguagem coloquial com seus netos e narra em terceira pessoa, mas ainda assim age como se houvesse presenciado os fatos, como no exemplo: “Nas jazidas à flor da terra e no cascalho de certos rios o ouro realmente abundava de maneira maravilhosa, e o que os portugueses e espanhóis tiraram da América não tem conta. Foram milhares e milhares de arrobas!” (LOBATO, 2017, p. 31)

Quanto à terceira premissa, cuja proposição diz que adaptar é divertir, com vistas a atender sua “clientela” (BÖHM, 2004), Lobato se vale somente dos fatos essenciais e relevantes da história de Staden para o andamento da sua narrativa e dá a ela um tom jocoso que entretém os leitores.

Quando Lobato faz a tradução, procura obedecer às normas literárias, mas conservando o narrador em primeira pessoa. Ao fazer a adaptação, ele elimina o foco

narrativo em primeira pessoa, acrescentando uma nova personagem a fim de contar a história e poder dialogar com seus ouvintes.

Dessa maneira Lobato deu uma maior dinamicidade aos fatos, pois além dos diálogos da história narrada, há também o diálogo entre os três personagens acrescentados à narração. Dessa forma o escritor atualizou um enredo que se passava no século XVI e o transferiu para o século XX, mesmo mantendo a história principal.

Como afirma Böhm (2004), Monteiro Lobato sempre procurou trazer suas histórias para a atualidade do tempo em que vivia; já em *Reinações de Narizinho* (2019) condenava o envelhecimento das histórias quando Narizinho, ao se sentir ofendida por Dona Carochinha, antiga contadora de histórias, que chamou Dona Benta de velha coroca. E Narizinho esbraveja:

— Dobre a língua! — gritou vermelha de cólera — Velha coroca é vosmecê, e tão implicante que ninguém mais quer saber de suas histórias emboloradas. A menina do narizinho arrebitado sou eu, mas fique sabendo que é mentira que eu haja desencaminhado o Pequeno Polegar, aconselhando-o a fugir. Nunca tive essa “bela ideia”, mas agora vou aconselhá-lo e a todos os mais, a fugirem dos seus livros bolorentos, sabe? (LOBATO, 2019, p. 20).

E assim, Monteiro Lobato ao adaptar uma história para crianças, procura não só tornar possível a leitura, como também divertir o leitor, como ocorre quando Narizinho, interrompendo a narrativa de Dona Benta, exclama: “— Pare, vovó. Preciso ir ver o que Rabicó anda fazendo lá no pomar. — E saiu a correr” (LOBATO, 2017, p. 39).

Para tanto, adaptar uma obra literária para o público infantil seria, para o autor, mediar, intermediar o contato entre ambos, de forma a facilitar a comunicação entre texto e leitor. Essa mediação, porém, precisa conquistar a criança através de um discurso familiar, “transparente como clara de olho”, nas palavras de Emília, e sem “enfeites literários”, como o próprio Lobato concluiu (BÖHM, 2004, p. 70).

Nessa concepção, Lobato nos aponta que o principal sujeito do texto é o leitor, fazendo a diferença do que se pensava até então. “O autor inverteu a ordem dos propósitos da arte literária destinada às crianças de sua época, já que sua preocupação primária foi com a diversão e não com a pedagogia.” (BÖHM, 2004, p.70), e assim, a literatura infantil e juvenil divide-se em pré-Lobato e pós-Lobato, devido às características adotadas antes e depois das publicações dele.

Ele desejava que a obra alcançasse a criança, um ser ávido por aventuras; e então fez a adaptação tornando a linguagem apropriada para esse público, possibilitando, dessa forma, um envolvimento entre obra e leitor e apontando um caminho para os primeiros passos de um leitor em formação.

O autor acrescentou aos personagens originais as figuras de Dona Benta, Pedrinho, Narizinho e Emília<sup>11</sup>. A história, que era narrada pelo próprio Staden na versão original, tem agora Dona Benta, que como narradora-contadora-mediadora da história utiliza uma linguagem acessível às crianças.

O subtítulo da versão infantil aponta um dos recursos adotados por Lobato no processo de adaptação do texto para criança – o uso de três vozes na narrativa: a de Staden, a de Lobato e de Dona Benta. Da primeira pessoa da narrativa do texto original, o texto passa a ser narrado na terceira, já que a avó Dona Benta, sob o ponto de vista de Lobato, conta para seus netos a história do viajante alemão preso entre índios antropófagos, grandes apreciadores de carne humana. Assim, a adaptação apresenta-se como uma história dentro de outra história, e a avó assume a figura de um “contador de histórias” (ZORZATO, 2009, p. 153-154).

Na verdade, Lobato teve o cuidado de usar Dona Benta não como simples narradora, mas como mediadora da história de Staden para seus netos. E da mesma forma como a avó do Sítio do Picapau Amarelo medeia com entusiasmo procurando explicitar cada intervenção, assim podemos trabalhar com os alunos do 8º ano, preparando-os com a motivação necessária na condução da leitura, respondendo às curiosidades e tirando as dúvidas da turma.

Cada dia, Dona Benta conta um pedaço da história: “No outro dia, à tarde, sob a capa da jabuticabeira cheia de jabuticabas “pintando”, Dona Benta retomou o fio da narrativa” (LOBATO, 2017, p. 49); assim pode ser feito em sala de aula, para tanto, sugerimos dividir a leitura do livro em três partes para serem lidos em três semanas, e em cada semana empregar diferentes dinâmicas com os “ouvintes”: os alunos terão a oportunidade de fazerem uma primeira leitura individual em casa, para, *a posteriori*, fazermos juntos na escola.

A obra é dividida em 22 capítulos pequenos, sendo os três primeiros capítulos referentes à primeira viagem de Staden ao Brasil em que prevalecem as situações

---

<sup>11</sup> Em 1927, quando foi publicado o livro *Aventuras de Hans Staden*, a boneca Emília ainda não falava, o que só aconteceu posteriormente, quando ela tomou a pílula falante dada pelo Dr. Caramujo no livro *Reinações de Narizinho*, publicado em 1931.

ocorridas durante a viagem no mar; do capítulo quarto ao capítulo sétimo, ocorre a segunda viagem quando aconteceu o naufrágio e a permanência de Staden no Brasil; a partir do oitavo capítulo, Staden é capturado pelos Tupinambás e, então, são narrados os costumes e a cultura dos indígenas “selvagens”.

O livro é muito bem ilustrado com figuras coloridas que auxiliam o leitor a ingressar nessa viagem e a ter melhor noção do espaço e das personagens da história, e isso poderá possibilitar um bom trabalho com os alunos em sala de aula, introduzindo, por exemplo, a forma de compor um texto descritivo.

#### **4.2 Breve análise da obra**

Em *Aventuras de Hans Staden*, ao tornar Dona Benta a narradora-mediadora da história do alemão aventureiro, podemos afirmar que:

Ao aproximar o texto do universo do seu receptor, postula-se a possibilidade de estabelecer o diálogo entre os mesmos e, por conseguinte, tornar possível à criança o acesso ao mundo real, organizando suas experiências e ampliando seu domínio linguístico, bem como enriquecendo seu imaginário (CARVALHO, 2006, p. 49).

Nesse sentido, a finalidade primeira de adaptação poderia ser aproximar sua linguagem à do possível leitor, possibilitando um envolvimento entre ambos e apontando um caminho para os primeiros passos de um leitor em formação, podendo levá-lo a ser alguém interessado pelo texto.

Ao longo da narrativa, o protagonista Hans Staden é descrito como um homem corajoso que saiu de sua terra natal em busca de aventuras; fisicamente, é louro, tem olhos azuis e cara vermelha e se mostra temente a Deus, provavelmente por ter sentido muito medo de morrer nas mãos dos índios.

Quanto aos Tupinambás, apesar de não haver descrição deles na narrativa, há diversas gravuras, na edição que utilizamos, que os apresentam como homens da pele morena, com corpo forte e cabelos raspados da altura da testa até o meio da cabeça; usavam objetos perfurantes atravessando o nariz, um furo grande nas orelhas e colares; gostavam de pinturas listradas nas pernas e braços; andavam nus ou com tangas de penas e se alimentavam de peixes e frutas (no que se refere ao canibalismo, era apenas um ritual de vingança contra os inimigos apanhados como reféns).

Com relação aos aspectos físicos dos índios Tupinambás, há registros interessantes (Figura 3).

Se quiserdes agora figurar um índio, bastará imaginardes um homem nu, bem conformado e proporcionado de membros inteiramente depilados, de cabelos tosquiados como já expliquei, com lábios e faces fendidas e enfeitadas de ossos e pedras verdes, com orelhas perfuradas e igualmente adornadas, de corpo pintado, coxas e pernas riscadas de preto com o suco de jenipapo, e com colares de fragmentos de conchas penduradas ao pescoço. Colocai-lhe na mão seu arco e suas flechas e o vereis retratado bem garboso ao vosso lado. Em verdade, para completar o quadro, deveis colocar junto a esses tupinambás uma de suas mulheres, com o filho preso a uma cinta de algodão abraçando-lhe as ilhargas com as pernas. Ao lado deles ponde ainda um leito de algodão feito com rede de pescaria e suspenso no ar. E acrescentai o fruto chamado ananás (LÉRY, 1980, p. 14 apud COUTINHO, 1986, p. 248).

Figura 3: Família Tupinambá



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Familia\\_Tupinamba.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Familia_Tupinamba.jpg).

Com relação aos costumes específicos dos Tupinambás, podemos salientar a coerência e o senso ético de não se fazer julgamento acerca da cultura do outro, afinal, cada povo tem seus ritos e costumes e é essencial que tenhamos um olhar de modo a valorizar e utilizar os conhecimentos que são historicamente construídos; dessa forma estaremos ajudando os alunos a desenvolver o senso crítico, ético e estético no reconhecimento e respeito às manifestações culturais bem como à sua diversidade (BRASIL, 2018).



Na adaptação feita, o único índio que tem sua descrição detalhada é o cacique Cunhambebe; ele é descrito como um guerreiro audacioso e hábil que “usava uma grande pedra verde no lábio inferior, e ao pescoço trazia um colar de conchas brancas de umas seis braças de comprimento” e “além de terrível comedor de inimigos, era guerreiro de valor. As suas expedições contra os tupiniquins e peros sempre foram bem conduzidas e lhes causavam estragos enormes” (LOBATO, 2017, p. 87 e 91).

Ademais desses detalhes, Dona Benta faz uma comparação entre a inteligência do homem branco e a do indígena, atribuindo a esse fato a dominação sobre os índios, dizendo que estes que:

[...] possuíam um grau de inteligência muito inferior ao dos brancos. Daí a facilidade em que os peros e os espanhóis, em muito menor número, conseguiram dominá-los. Neste caso de Hans, por exemplo, assistimos à luta da inteligência contra a bruteza. A inteligência, com suas manhas e artimanhas, acabou vencendo a força bronca do número (LOBATO, 2017, p. 122).

Essa declaração de Lobato pode gerar uma discussão interessante em sala de aula, podendo ser coletadas as opiniões para entendermos o pensamento da época e se isso ainda hoje é recorrente. Há ainda outros pontos intrigantes no decorrer da obra que podem ser explorados nas rodas de conversa e atividades dessa proposta de leitura.

Retomando a questão de Dona Benta ter assumido o papel de narradora da história, é interessante como, ao ler o texto aos seus ouvintes do Sítio, ela vai explicando, à sua maneira, os detalhes que vão surgindo; vai respondendo a vários questionamentos dos netos e nessas respostas estão incutidos os conhecimentos necessários para aquilo que o autor gostaria que entendêssemos em relação ao mundo ao nosso redor, no passado e no presente.

Com relação à organização feita por Lobato, nessa obra adaptada, ela tem início com a personagem do Sítio do Pica pau amarelo, Dona Benta, sentada em sua “cadeirinha de pernas serradas” dizendo: “– Hans Staden era um moço natural de Homberg, pequena cidade do estado de Hesse, na Alemanha” (LOBATO, 2017, p. 13). Imediatamente, ela é interrompida por Pedrinho que diz: “– De S? Que engraçado!” (LOBATO, 2017, p. 13).

Narizinho, que também está presente, zanga-se: “– Não atrapalhe. Assim como em São Paulo há a freguesia de Nossa Senhora do Ó, bem pode haver o estado de S na Alemanha. Em que o Ó é melhor que o S?” (LOBATO, 2017, p. 13). Dona

Benta interrompe os dois e explica o significado do termo “Hesse”. Esse início inusitado mostra toda a perspicácia de Dona Benta despertando a curiosidade do leitor, procurando “fisgar” sua atenção para o desenrolar da história.

A esse respeito, Romano (2017), em sua tese de doutorado, elenca as competências que a apontam como mediadora. Assim, organizamos essas competências trazendo exemplos de cada uma apresentando trechos em que Dona Benta se constitui como mediadora (Quadro 1).

Quadro 1: Competências de mediação textual

Competências	Exemplos
Tem noção se o que ela conta ou se o que ela medeia atinge seu público ouvinte	tem noção de que seu público ouvinte está sendo atingido “– ... na sua quê, Pedrinho?” – Derrota! – respondeu de pronto o menino. – Isso mesmo, está certo. Vejo que minha lição não foi perdida” (LOBATO, 2017, p. 36)
Não lê somente para si, mas para compartilhar com os outros	é percebido em todo o texto
Busca a melhor entonação de voz para dar vida ao que conta/reconta	entonação da voz “Súbito, um baque – e o navio do capitão espanhol desfez-se como bolha de sabão ao dar na ponta de um alfinete... Bravos, vovó! (...) Fez uma descrição linda!...” (LOBATO, 2017, p. 51)
Adapta o vocabulário para seus ouvintes	no caso de <i>Aventura de Hans Staden</i> há muitos vocabulários técnicos, de sentido exato, ainda assim, Dona Benta explica com detalhes o significado, fazendo-os compreender. “Derrota não é só o que você sabe; é também o rumo, a direção que um navio leva quando singra os mares” (LOBATO, 2017, p. 34)
Apresenta um vasto repertório de leitura o que lhe dá enorme facilidade de lidar com as dúvidas de seus ouvintes	apresenta um vasto repertório de leitura: “Não estou falando difícil, Pedrinho. Há certas expressões que se chamam “técnicas” e que vocês precisam ir aprendendo. Zarpar se diz quando um navio ou uma esquadra saem de um porto...” (LOBATO 2017, p. 14)
É sensível quanto a seus objetivos: está sendo ouvida? Compreendida? Há gosto por parte dos ouvintes em relação ao que ela reconta, lê, medeia ou discute?	há gosto por parte dos ouvintes em relação ao que ela reconta “É uma danada, esta vovó! Parece um livro aberto – disse o menino entusiasmado com a ciência da velha” (LOBATO, 2017, p. 17)
Está sempre atualizada e “antenada” com as novidades de seu tempo	está sempre ‘antenada’ “Hans esteve algum tempo em Setúbal, com certeza provando o gostoso vinho moscatel que lá fabricam” (LOBATO, 2017, p. 14)
Se, por acaso, desconhecer algo, tem humildade de reconhecer tal situação e procura, rapidamente, resolvê-la	tem humildade “Mas o que sei é nada; parece alguma coisa para vocês, crianças que quase nada sabem; mas diante do que sabe um verdadeiro sábio...” (LOBATO, 2017, p. 29)

(continuação)

Competências	Exemplos
É sensível à dificuldade, muitas vezes, do assunto tratado, ou ao volume de informações apresentadas e, por isso, divide a mediação de seus serões em vário(a)s dias/noites, para não cansarem seus ouvintes	divide a mediação de seus serões “Vamos deixar o resto para amanhã” (LOBATO, 2017, p. 47)
Aceita a opinião do outro, mostrando que mesmo crianças podem contribuir com visão crítica de mundo a partir de seus conhecimentos ou as corrige, quando necessário	— corrige, quando necessário: “Não digam tolices... esse estado da Alemanha escreve-se em português HESSE, diz-se Hessen em alemão. Nada tem a ver com a letra S.” (LOBATO, 2017, p. 13)
Valoriza a liberdade de expressão acima de tudo	valoriza a liberdade de expressão “– Que horror, vovó! – exclamou a menina horripilada. – Comer um homem!... (LOBATO, 2017, p. 64)

Fonte: Baseado em Romano, 2017, p. 120-121.

Vale ressaltar, também, que autor e narrador são pessoas distintas dentro de uma narrativa: o autor é de “carne e osso”, é real, aquele que cria e escreve a história, enquanto o narrador é a voz que o autor usa, a *persona* ficcional criada para narrar o que acontece.

Quando a personagem que está narrando a história é o próprio protagonista, como no caso de Staden, em *Meu Captiveiro entre os selvagens do Brasil*, a impressão que se tem é a de que como ele narra a sua própria história haveria um caráter de veracidade aos fatos narrados.

Todavia, devemos lembrar que o narrador em primeira pessoa não é confiável, pois conta a história a partir de sua perspectiva. Acrescentamos o fato de que ele narra tempos depois de tudo ter ocorrido, já com a chance de ser enganado pelas suas memórias. E também não podemos esquecer que, embora ele registre o que passou, o narrador da autobiografia é um narrador, ou seja, uma criação literária.

Dona Benta é uma narradora onisciente, sabe tudo o que aconteceu, uma vez que possui todos os conhecimentos dos fatos e dos personagens relativos à história que conta; como no exemplo: “O coração de Hans palpitou violentamente de Júbilo e esperança. Qualquer coisa lhe dizia que era chegado o termo dos seus sofrimentos” (LOBATO, 2017, p. 148).

Em *Aventuras de Hans Staden*, o ponto de vista é dado pela narradora Dona Benta, que tem como referência o protagonista Hans Staden: “Mas a nau em que ia o nosso Staden partiu de Lisboa, seguida de outra menor, e foi ter à Ilha da Madeira...” (LOBATO, 2017, p. 15).

Quanto ao contexto em que se passa a narrativa, trata-se do século XVI, época das grandes navegações em que os europeus disputavam as terras hoje brasileiras. Ainda assim, o leitor deve atentar para o fato de que há duas histórias encaixadas uma na outra: a de Staden e a de Dona Benta, embora a história de Staden seja a principal e se destacando os diferentes contextos entre elas.

Temos, portanto, a senhora que narra as aventuras de Staden no século XVI e os personagens do Sítio que a ouvem e dela participam, com questionamentos, e vivem no século XX.

Vejamos alguns pontos de vista de Dona Benta sobre determinados fatos. O que segue apresenta certo tom politizado:

Porque os colonos haviam capturado e escravizado alguns selvagens. A raça vermelha, ou índia, nunca suportou a escravidão. Preferia a morte, e se não fosse a *ganância* dos brancos, quer portugueses, quer espanhóis, *ganância* que os levou a insistir na escravização dos índios, não teria havido nas Américas os horrores que houve (LOBATO, 2017, p. 21).

Ou ainda um discurso mais pacifista, no sentido de amenizar hábitos canibalescos dos “selvagens”:

[...] mas notem vocês que havia nisso mais brincadeira do que crueldade. Não há termo de comparação entre o modo pelo qual os índios tratavam os prisioneiros e o que era de uso na Europa. Lá a “civilização” recorria a todos os suplícios, inventava as mais horrendas torturas. Assavam os pés da vítima, arrancavam-lhe as unhas, esmagavam-lhe os ossos, davam-lhe a beber chumbo derretido, queimavam-na viva em fogueira. Não há monstruosidade que em nome da lei de Deus os carrascos civilizados, em nome e por ordem dos papas e reis, não tenham praticado. Mesmo aqui, na América, o que sobretudo os espanhóis fizeram é de arrepiar as carnes. Os índios, não. Brincavam com as vítimas apenas. Assim é que depois da tal dança de pernas amarradas, eles rodearam Hans para escolher pedaços. A perna é minha – dizia um; o braço é meu – dizia outro; eu quero este pé – exclama o terceiro (LOBATO, 2017, p. 92-93).

Dona Benta apresenta também um discurso desmistificador, pois é sabido que no estudo da história dos descobrimentos, os europeus eram tidos como grandes desbravadores de mares, no entanto, Dona Benta apresenta outro ponto de vista sobre o assunto:

Mas os conquistadores do Novo Mundo, tanto portugueses quanto espanhóis, eram mais ferozes que os próprios selvagens. Um sentimento só os guiava: a cobiça, a ganância, a sede de enriquecer, e para o conseguirem não vacilaram em destruir nações inteiras, como os astecas do México e os Incas do Peru, povos cuja civilização já era bem adiantada (LOBATO, 2017, p. 79).

A história contada por Hans Staden sobre suas viagens ao Brasil alcançou grande sucesso, com uma narrativa dos fatos sendo realizada com bastantes descrições e acompanhada de um número grande de xilogravura “que consiste no entalhamento da imagem em madeira para a execução de um molde em alto relevo que permita a reprodução da imagem em papel” (GONÇALVES, 2011, p. 12) e chamam atenção para os fatos mais importantes ocorridos com Staden em terras brasileiras.

Lobato reproduz o procedimento de Staden enriquecendo o livro com figuras, facilitando, assim, um melhor entendimento da leitura. Na primeira edição da obra, o desenhista Kurt Wiese criou as ilustrações para Lobato (ele já havia trabalhado como desenhista no conto *Jeca-Tatuzinho* publicado na *Revista do Brasil*); já na edição de 2017, quem assinou como ilustrador foi Luiz Maia (SANTOS, 2016).

Apesar de o livro *Aventura de Hans Staden* ter sido escrito com direcionamento para crianças, há figuras representativas de canibalismo, como na ilustração feita (Figura 4) em que dois indígenas comem a perna e o braço de um humano.

Figura 4: Canibalismo indígena



Fonte: LOBATO, 2017, p. 142.

Há ainda outras descrições de cenas como essa abaixo, elaborada de uma maneira tão realista, que o leitor parece visualizar a cena.

Em outra ocasião, Hans Staden encontrou-o sentado à frente de uma grande cesta de carne humana. Cunhambebe estava comendo uma perna, que chegou à boca de Hans, perguntando-lhe se gostava. Hans repeliu o horrível assado, dizendo que, se nenhum animal irracional comia o seu semelhante, como podia um homem comer a outro?

O antropófago cravou os dentes na carne, arrancou um naco e respondeu com a boca cheia:

– Jauára ichê (sou um tigre). Está gostoso! (LOBATO, 2017, p. 91).

Ainda assim, na obra adaptada Lobato faz alterações significativas em trechos referentes à religião e ritos dos índios, suprimindo e/ou modificando algumas partes por conta do seu público, principalmente com relação ao canibalismo; “o assunto é exposto de forma sutil, sem atribuir ao ritual o sentido de barbárie” (ZORZATO, 2009, p.159), embora contenha cenas que podem chocar.

Outro fator interessante no que concerne à obra, diz respeito aos capítulos, eles são curtos, fáceis de ler e seus títulos são bastante elucidativos. Quanto às estruturas sintáticas, Lobato preferiu usar a ordem direta e dividir os parágrafos que eram mais longos, adaptando a narração para a existência de diálogos entre a avó e seus netos, simplificando a leitura (SANTANA-DEZMANN, 2019).

A narrativa também expressa um Lobato relativamente nacionalista. Nas falas de Dona Benta é possível observar as contestações que faz questionando o direito que pode ter uma nação sobre a outra ao explicar que os nativos (índios) foram subjugados pelos europeus em virtude da ganância dos homens brancos, evidenciando como os mais fracos sofrem pela ação dos fortes.

Quanto à religiosidade, percebemos diferentes concepções religiosas entre obra original e adaptada. Observa-se, por inúmeras vezes, Staden rogando a Deus, pedindo-lhe socorro, glorificando-o e atribuindo a ele o fato de continuar vivo.

Para o alemão, aqueles Maracás e os adivinhadores eram falsos e mentirosos, pois, não era o “Deus verdadeiro”, cristão, como ele acreditava e buscava comprovar para o seu leitor. Porém, a leitura e escrita de Lobato não tinham a pretensão em comprovar um “Deus verdadeiro”, mas discutir as aventuras de um alemão no Novo Mundo, as culturas indígenas (como o canibalismo) e a história “de verdade” do Brasil. Tal como fizera na sua edição para adultos, de 1925, o literato interpretou como superstição a religiosidade indígena (SANTOS, 2016, p. 172).

Contradizendo a análise feita por Santos (2016), que também afirma que Lobato atribuiu à sorte e às mentiras contadas por Staden o fato de estar com vida, nota-se que em várias passagens Lobato exalta e demonstra o temor pelo Deus cristão de Staden.

No capítulo “O naufrágio”, após terem se salvado de morrerem afogados, Dona Benta narra: “Nesses transe horríveis salvar a vida é tudo, de modo que caíram de joelhos para render graças à misericórdia divina” (p. 51); quando ocorreu a captura de Staden, em que os “selvagens” apontaram as flechas, antes de cair ferido numa perna, Hans bradou: “– Valha-me Deus!” (p. 63); e nos momentos seguintes, quando pensou que ia morrer ali: “Ouvindo aquilo o pobre Hans começou a encomendar a alma a Deus, certo de que não teria nem um minuto de vida” (p. 65).

Isso também é observado quando os índios resolveram levá-lo à taba: “Naquela imensa aflição pôs-se a rezar um salmo, com os olhos em pranto” (p. 69); no momento em que a tempestade se aproximava iminente, os índios disseram a Hans que pedisse ao Deus dele para que a tempestade não viesse e Hans suplicou: “– Ó tu, Deus onipotente, que auxilia os que te imploram, mostra tua força a estes pagãos, por forma que eu saiba que estás comigo e eles vejam que me ouviste” (p. 71).

O exemplo dado por Santos (2016) em relação ao aspecto religioso negativo de Lobato, refere-se aos ídolos e deuses dos indígenas, os Maracás que eram guardados em cabanas. Cada índio possuía o seu Maracá, o qual alimentavam e falavam com ele. É então que Pedrinho questiona:

- Mas o maracá respondia às consultas?
- Respondia, sim, meu filho, como todos os ídolos em todas as religiões respondem às perguntas de todos os fiéis... Quem cala consente; os maracás se calavam, logo respondiam “sim” a todas as consultas dos índios (LOBATO, 2017, p. 77).

Quanto à religiosidade dos índios, é natural que suas crenças sejam vistas como superstições, uma vez que o Cristianismo tem um único Deus, que não é o caso dos “selvagens”; acerca disso, Santos (2016) exemplifica com o trecho:

- Ele é um diabo – explicou um – e esteve a olhar para o “couro da trovoada”.
- Couro da trovoada, vovó?...
- Sim, o livro que ele estivera lendo...
- Narizinho soltou uma gargalhada.
- Que idiotas!
- Os índios eram supersticiosos — explicou Dona Benta —, e um livro seria para eles a coisa mais misteriosa e incompreensível do mundo,

arte do demônio, como ainda hoje nossos caboclos classificam o gramofone, o telégrafo e as mais coisas que não podem compreender (LOBATO, 2017, p. 113).

Diante disso, há uma questão interessante: afinal, por que os índios pouparam a vida de Staden? Para Santana-Dezmann (2019), Staden não passava de um covarde e mentiroso, uma vez que enquanto esteve prisioneiro, teve muitos momentos em que demonstrou sua covardia repelida pelos índios, pois, segundo as suas crendices, eles adquiririam os vícios e as virtudes do ser humano que comessem, não desejando, portanto, comerem Staden para não se tornarem covardes também.

Isso é possível inferir a partir da passagem que diz: “Staden foi poupado, portanto, não graças à sua coragem e à intervenção direta do Deus dos luteranos, mas, antes, graças a sua capacidade de mentir e a sua covardia” (SANTANA-DEZMANN, 2019, p. 68). E, ainda, acrescentaríamos:

– Vede como chora! Ouvi como se lamenta!  
Em transes idênticos, os prisioneiros indígenas mostravam grande arrogância e profundo desprezo pela vida; arrostavam os seus matadores, ameaçando-os com a vingança dos amigos e parentes. Os brancos, porém, em geral se acovardavam, choravam e pediam misericórdia [...]  
Os índios murmuravam entre si:  
– É português legítimo: está agora a lamentar-se de medo da morte (LOBATO, 2017, p. 69, 70 e 84).

Entretanto, analisando a obra, pudemos perceber que Staden esteve a ponto de ser sacrificado em várias ocasiões e sempre sua morte foi adiada, com diferentes justificativas. A primeira delas foi que, quando capturado, o cacique decidiu levar Hans vivo para a taba. “Havia de levá-lo vivo à taba, para que as mulheres o vissem e se divertissem com ele; depois o matariam e — “Kaiuim pipeg!”, isto é, muito cauim havia de correr” (LOBATO, 2017, p. 65). Posteriormente, os índios adiaram outra vez a morte de Staden porque não tinham certeza de que ele fosse português, que eram os inimigos dos Tupinambás.

Hans defendeu-se. Não era português, tinha vindo com os espanhóis; e se o encontraram entre os peros fora devido ao naufrágio que o arrojara ali. Não era português, e, pois, não merecia que a vingança dos índios recaísse sobre sua cabeça. Esse argumento calou no ânimo dos selvagens, nos quais o sentimento da justiça não era escasso, e foi resolvido que se averiguasse melhor (LOBATO, 2017, p. 80).



O tempo foi passando e Staden não compreendia por que ainda não o tinham comido, uma vez que agora o julgavam português. “Hans regressou a Ubatuba, onde novos dias se passaram sem que os índios se resolvessem a comê-lo. Iam contemporizando sem que ele soubesse por quê” (LOBATO, 2017, p. 94)

Um terceiro motivo para o adiamento da morte de Staden foi um ataque que houve na aldeia de Mambucaba, que eram parentes dos índios que iam matar Hans. Eles foram socorrê-los e levaram a farinha que seria usada para comer Staden.

Nhaepêpô tinha em Mambucaba parentes e amigos e, ao saber do desastre, resolveu, ir socorrê-los e ajudá-los na reconstrução de suas cabanas. E para lá se foi com vários auxiliares, levando a provisão de farinha de mandioca preparada para a festa do devoramento de Hans. Esse imprevisto incidente veio retardar o sacrifício e permitir que o prisioneiro respirasse com alguma esperança (LOBATO, 2017, p. 97).

Um quarto e decisivo motivo protelou definitivamente a morte de Staden: os indígenas passaram a temer o Deus de Staden: “Está zangado, sim, porque insistis em afirmar que sou português quando não é verdade. Ide ter com Nhaepêpô e dizei-lhe que volte, que eu falarei a meu Deus para que todos saiam.” (p. 101). E assim, com um acontecimento atrás do outro, Hans foi sendo poupado:

Começaram os índios a ter medo de Hans e a respeitá-lo. Até as velhas da taba que eram voracíssimas e costumavam maltratá-lo com beliscões e ameaças, ganharam medo ao alemão, cujo deus se panteteava de maneira assim visível.

Uma delas veio dizer-lhe:

– Meu filho, não nos deixes morrer. Se te tratamos mal e que te julgávamos português, gente a quem odiamos. Já comemos vários deles, mas o deus português não fazia caso. O teu deus zanga-se e por isso vemos que de fato não és português (LOBATO, 2017, p. 103).

Embora os Tupinambás não pretendessem mais comer Staden, também não o libertaram e passaram a levá-lo em suas excursões e, com o passar do tempo, até o consideravam como “irmão”:

Semelhante fala, como é natural, muito agradou aos selvagens, que murmuraram entre si:

– Não resta dúvida de que é francês; havemos de agora tratá-lo como irmão.

A partir desse momento gozou Hans de mais folga na taba; ia à caça com os índios e ajudava-os nos trabalhos de roça (LOBATO, 2017, p. 121).

Diante desses trechos, depreendemos que os próprios acontecimentos foram protelando a execução de Staden, além do que, não se pode negar que sua fé em Deus tenha impedido a sua morte quando estava em poder dos Tupinambás,

porquanto todo e qualquer acontecimento sempre tem mais de uma maneira de ser interpretado.

Vale ressaltar, que em meio às aventuras, Lobato nos faz refletir sobre a importância histórica, conhecendo um pouco mais da História do Brasil pelo olhar de alguém que não era um historiador. No nosso projeto, a leitura da obra *Aventuras de Hans Staden* significa, também, poder mostrar um novo mundo à turma, tanto fictício como real.

Agora veremos como pretendíamos trabalhar o texto infantil lobatiano em sala de aula, a partir da metodologia escolhida e de nossa proposta de oficinas futuras.

## 5 METODOLOGIA (MATERIAL E MÉTODOS)

Sendo a dificuldade de leitura dos alunos um problema social, buscamos, por meio desta pesquisa, encontrar ações que venham contribuir para a solução do problema e mudar o comportamento dos membros envolvidos, a saber: a comunidade escolar e a professora.

Além disso, esta pesquisa-ação futura tem o objetivo de formar leitores literários e está em consonância com o objetivo da escola e com os princípios da modalidade Mestrado Profissional, ao buscar desenvolver uma proposta de intervenção. Ela é importante pela participação que há dos envolvidos e por sua forma planejada de ser, abrangendo o caráter social e educacional do aluno; ademais,

[...] nas condições atuais, como proposta bastante limitada, não se conhecem exemplos de pesquisa-ação ao nível da sociedade como um todo. É apenas um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte (THIOLLENT, 2011, p. 15).

Logo, o pesquisador tem possibilidades de adquirir conhecimentos que poderão levá-lo a modificar a situação-problema, uma vez que os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa serão somados aos seus próprios conhecimentos pré-existentes que o levarão a interferir positivamente por intermédio da reflexão sobre a situação que está sendo pesquisada.

Na área da educação, a pesquisa-ação vem apresentar um papel bastante relevante, uma vez que seu emprego leva o pesquisador a utilizar métodos que envolvem ele e seu objeto de pesquisa visando a aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem do aluno. Assim:

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005, p. 447).

Nesses termos, a pesquisa-ação, além de efetuar um estudo científico, também interfere no ambiente pesquisado, podendo levar pesquisados e pesquisador a mudanças de atitudes em suas práticas do dia a dia.

## 5.1 O projeto piloto

Entendíamos que os alunos precisavam ser incentivados à leitura, uma vez que ela se constitui o carro-chefe que carrega o conhecimento e o entendimento de todos os saberes, sendo, portanto, essencial às demais áreas e componentes curriculares. Nesse sentido, como forma de incentivo à leitura de obras literárias dos alunos do ensino fundamental – anos finais – de nossa escola, surgiu esta proposta de intervenção de leitura baseada na obra de Lobato (2017).

Foi assim que a presente pesquisa<sup>12</sup> começou a tomar corpo e se estabeleceu como um estudo descritivo e qualitativo a partir da leitura crítica e da análise do livro *Meu Captiveiro entre os selvagens do Brasil*, de autoria de Hans Staden, traduzido e adaptado por Monteiro Lobato (1925), envolvendo os fatos nele apresentados a fim de aplicar algumas oficinas de roda de leitura e de outras atividades nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 8º ano A, em 2019.

A primeira roda de leitura foi aplicada apenas a título de experiência (projeto piloto), no último bimestre de 2019, com alunos, cuja faixa etária variava entre 13 e 15 anos, turma que, apesar de bastante interessada pelas aulas, não esboçava muito interesse pela leitura de textos literários.

Utilizando a metodologia da Sequência Básica a partir do Letramento Literário (COSSON, 2016), aplicamos o primeiro passo, a motivação, introduzindo perguntas referentes ao descobrimento do Brasil, que faz parte do contexto histórico do livro lido. Em seguida, após alguns questionamentos dos alunos sobre a época do descobrimento, o livro de Hans Staden foi apresentado a eles, que não puderam manuseá-lo por se encontrar muito envelhecido e eles foram instigados a conhecerem a história de Staden, o aventureiro alemão que viveu por nove meses na selva brasileira, entre índios canibais.

A turma era formada por 34 alunos, mas foi solicitado que apenas os alunos interessados em ouvir a história permanecessem em classe, pois

[...] na roda de leitura ninguém ensina nada a ninguém. A proposta com tal prática é discutir e conversar sobre literatura. O que está em jogo é a movimentação de ideias para formar novos leitores, demonstrando que a leitura não precisa ser de forma alguma

---

<sup>12</sup> Esta pesquisa foi iniciada em 2019, objetivando fazer um trabalho de pesquisa-ação com alunos do 8º ano. Entretanto, a partir da pandemia do Covid-19, que se espalhou por todo o mundo, veio, posteriormente, a sofrer modificações, transformando-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico e trabalho de proposta para outros professores.

obrigação. É preciso trabalhar a liberdade que a literatura pode oferecer (VICCINI, 2011, p. 14607).

Então foi dada a liberdade de se retirar para aqueles que não tivessem interesse em ouvir a história; assim, apenas 8 dos 34 alunos que estavam em classe permaneceram em sala. Foi feita então uma explanação sobre alguns personagens do livro e percebeu-se certa curiosidade dos poucos ouvintes.

A história de Hans Staden é bem longa e, como conhecíamos o perfil da turma, certamente os alunos ficariam desestimulados, pois não estavam habituados a esse tipo de leitura e muito menos a textos extensos; para suprir essa lacuna, vez por outra interrompíamos a leitura com interrogações que os provocassem e os estimulassem ao pensamento crítico.

Porém, estava findando o ano letivo e precisávamos cessar de vez a leitura e as respostas nas falas, nos olhares e nos corpos dos alunos, fizeram com que repensássemos a aplicação da sequência básica, especialmente na fase da motivação.

Vale ressaltar que essa experiência foi realizada no decorrer de três aulas consecutivas (2 horas), sendo que as fases da motivação e da introdução foram realizadas com os 34 alunos presentes. Antes que terminassem as três aulas, ao interrompermos a leitura, os alunos<sup>13</sup> que saíram da aula foram chamados de volta a outras etapas da aula de português que não o projeto.

## **5.2 O ambiente escolar**

Os alunos que seriam os protagonistas dessa pesquisa estudam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Pe. José Delgardes” que fica situada em Vila do Conde, também chamada de Murucupi, no município de Barcarena; esse município está localizado à margem direita do Rio Pará a uma distância fluvial de 55 km da capital Belém.

Vila do Conde foi fundada por missionários jesuítas em 1653, os quais eram comandados pelo Padre José Delgardes. Inicialmente habitada pelos índios Mortiguras, os jesuítas criaram a Missão dos Mortiguras, que hospedou personagens

---

<sup>13</sup> Interrogados por não terem ficado para ouvir a leitura, os alunos disseram que estavam, na verdade, preocupados com o trabalho de outro componente curricular. Parece que não houve desmerecimento em relação à atividade, mas prioridade com relação à produção que necessitavam entregar em tempo hábil.

ilustres, como o padre Antônio Vieira. Em 4 de Março de 1653 deu-se origem a Vila do Conde, com a construção da capela de São João de Mortigura. Em 1720 a capela deu lugar à atual Igreja de São João Batista, construída em estilo colonial e que hoje é patrimônio histórico (Figura 5).

Figura 5: Igreja de São João Batista



Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo historiadores, as tribos primitivamente existentes que formaram o município de Barcarena, foram: Mortiguras, Gibiriés, e Canapijós, todas formadas do tronco da etnia Tupinambá.

Vila do Conde hoje possui uma população estimada em 15 mil habitantes e está localizada em um parque industrial com várias empresas, como a Hidro Alunorte e Hidro Albras, Imerys, Alubar e outras; também fica localizado em seu território o Porto de Vila do Conde, que está integrado ao Complexo Portuário Industrial, onde atracam navios cargueiros do mundo todo.

E é nesse cenário, onde pessoas de várias regiões vêm à procura de emprego, que se encontra a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Pe. José Delgardes”, que de acordo com o seu *Projeto Pedagógico* (PP), foi fundada em 16 de abril de 1986, com o nome de Escola Estadual de 1º Grau Padre José Delgardes, seis meses após a inauguração do Porto de Vila do Conde.

Em princípio, a escola atendeu apenas a alunos do pré-escolar à antiga 4ª série do 1º grau, mas já no ano seguinte implantou as demais séries do ensino fundamental e o ensino médio a partir do ano de 1997, tendo sido extintas as turmas

da pré-escola em 1996. Em 2014, ampliou-se a oferta também para o ensino médio na modalidade EJA.

Quando inaugurada, em 1986, a escola contava em sua estrutura física com apenas cinco salas de aula, tendo sua ampliação para dez salas de aula a partir de 1996. Atualmente, a escola permanece com dez salas de aula, uma delas adaptada como Sala de Leitura que se encontra inoperante por falta de funcionários.

A escola também possui salas da direção, dos professores e da secretaria; há ainda uma cozinha, pátio coberto (onde se realizam as aulas de Educação Física), banheiros, depósito e um laboratório de informática igualmente inoperante.

Segundo sua filosofia, descrita no seu *Projeto Pedagógico*, a Escola “Pe. José Delgardes” prima pela transformação coletiva inovadora como instrumento de valorização do ser social, priorizando investimentos que venham responder as ações/reflexões realizadas na escola e fora dela e que subsidie as inovações pedagógicas pautadas no comprometimento com uma educação de qualidade para todos sem exclusão social.

Em 2020, a escola contava com apenas 735 alunos matriculados e 22 professores, a maioria efetiva. Os anos finais do ensino fundamental funcionavam com 6 turmas do 7º ao 9º ano, dez turmas do ensino médio regular e 5 turmas do EJA ensino médio.

A atual direção da escola assumiu no dia 5 de setembro de 2019 e conseguiu evitar que no ano de 2020 fosse extinta mais uma série do ensino fundamental, uma vez que a escola recebia alunos a partir do 6º ano e em 2019 essas turmas foram cortadas, justificando-se que são responsabilidade do governo municipal, havendo assim a intenção de eliminar todo o ensino fundamental das escolas estaduais.

Entretanto, reabertas as matrículas para o ano letivo de 2021, a direção ofertou novamente turmas do 6º ano e a demanda alcançada foi de 3 turmas; e é assim, buscando uma mudança de expectativas dentro da comunidade, que desde o ano de 2009, a empresa Alubar, localizada em Vila do Conde, no município de Barcarena, vem realizando o projeto Catavento conforme dito anteriormente.

No ano de 2020, quando pretendíamos aplicar o projeto, a turma escolhida para o desenvolvimento da proposta de mediação de leitura literária foi a turma do 8º ano A, que funcionava no turno da manhã da Escola Pe. José Delgardes; ela era composta por 32 alunos, incluindo 4 alunos de dependência, sendo 17 meninas e 15 meninos, cujas idades variavam entre 13 e 16 anos.

De maneira geral, eram alunos alegres e participativos, entretanto no que se refere à leitura, externavam não gostarem de ler. Como os jovens dessa idade, costumavam usar o celular indiscriminadamente para jogar, conversar e estar plugados nas redes sociais; era preciso estar constantemente chamando a atenção de alguns para que guardassem o objeto; esses alunos também gostavam de ficar usando o fone de ouvido durante as aulas<sup>14</sup>.

### 5.3 Pré-intervenção

Iniciando o período letivo de 2020, preparamo-nos para a mediação de leitura e aplicação de sequência básica do letramento Literário (COSSON, 2016). O livro a ser trabalhado seria *Aventuras de Hans Staden*, adaptação feita por Monteiro Lobato para o público infantojuvenil, narrado sob o ponto de vista da experiente leitora Dona Benta, personagem do Sítio do Picapau Amarelo.

Pretendíamos então aplicar um questionário a respeito dos hábitos de leitura dos alunos a fim de fazer um quadro comparativo entre eles a fim de termos resultados que nos fornecessem uma visão mais pontual sobre a leitura na vida desses alunos. Eles foram avisados que participariam de um projeto de leitura e alguns demonstraram resistência ao saber que leriam um livro, mas pretendíamos quebrar essa resistência quando fizéssemos o trabalho de motivação indicado por Cosson (2016).

Antes de iniciarmos a aplicação da sequência básica, decidimos fazer uma pré-intervenção, levando o aluno a se familiarizar com as temáticas que seriam encontradas durante a leitura do livro, por entender “que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2016, p. 47).

Com isso, acreditávamos que o aluno teria a oportunidade de conhecer temas que o levariam a ampliar seus conhecimentos de mundo, fator esse indispensável para uma boa leitura.

---

<sup>14</sup> Não é permitido o uso de celulares em sala de aula, a não ser que seja requisitado pelo professor para pesquisa ou outras atividades pedagógicas, mas os alunos dificilmente acatam a determinação e ainda não foi feito um trabalho efetivo da escola para mudar a situação; há, apenas, iniciativas esporádicas e individuais para a resolução desse problema.



Valendo-nos da experiência adquirida na realização do projeto piloto no final de 2019 e das pesquisas bibliográficas realizadas, iniciamos o ano letivo de 2020 com uma pesquisa exploratória nessa nova turma visando, assim, a buscar uma maior familiaridade com a pesquisa a ser desenvolvida.

Tornava-se mister que os alunos, objetos da pesquisa, fossem o mais rápido possível envolvidos com os assuntos e as técnicas que seriam empregadas a fim de desenvolvermos um trabalho de leitura que os levassem a se tornar, no futuro, leitores de fato que conseguem interpretar e analisar o que leem.

Antes de iniciarmos propriamente a aplicação com os alunos da sequência básica de Cosson, precisávamos conversar com a turma sobre o que pretendíamos fazer, além de tentar convencê-los da importância desse processo em suas aprendizagens escolares e até mesmo para o dia a dia, ou seja, é preciso que os alunos fossem informados de todas as tarefas que precisariam fazer para conseguirmos atingir em nossos objetivos.

Portanto, como a principal tarefa seria a leitura do livro *Aventuras de Hans Staden*, tornava-se necessário que eles tivessem conhecimento do contexto do livro. Devemos ressaltar que essa estratégia pode ser aplicada com qualquer texto ou livro que se queira apresentar aos alunos. O conhecimento de mundo que possuem ou do contexto que está por vir, é condição indispensável para que entendam o que leem e não queiram parar a leitura no “meio do caminho”.

Objetivando esse conhecimento de mundo e o contexto que será encontrado na leitura, é que apontamos uma pré-intervenção como uma estrada a ser percorrida antes de iniciarmos as estratégias da sequência básica de Cosson, com a realização de três oficinas.

#### **5.4 As oficinas**

A pré-intervenção realizada com as temáticas encontradas no livro *Aventuras de Hans Staden* foi desenvolvida por meio de três oficinas: a primeira visava a familiarizar os alunos com o tema “viagem” a fim de que vislumbrassem o que foram as grandes navegações do século XVI; a segunda oficina fazia referência aos “Índios Tupinambás e seus costumes” com o intuito de que conhecessem esses habitantes do Brasil daquele século; e a terceira oficina foi a culminância dos assuntos anteriores por intermédio de produção textual.

#### 5.4.1 Primeira oficina

Como o curso PROFLETRAS requer que o mestrando trabalhe o projeto em consonância com as aulas de língua portuguesa, assim o fizemos. No dia em que lançamos o projeto em sala de aula, iniciamos falando dessa novidade; dissemos aos alunos que, de acordo com a nova formatação das aulas, eles participariam, como protagonistas, de um projeto de leitura<sup>15</sup>.

Para “começo de conversa”, abrimos uma discussão sobre viagens e os incentivamos a falarem sobre os lugares por onde tivessem viajado fora do nosso município, mas percebemos que poucos conheciam outras cidades além da terra em que nasceram.

Unindo projeto e aula de língua portuguesa, solicitamos que produzissem um texto com essa temática, assim, poderiam falar sobre uma viagem ou qualquer outro tipo de passeio realizado por eles, no caso de quem não tivesse viagem para narrar. Além dessa atividade, pedimos que realizassem uma pesquisa em grupo sobre as grandes navegações para ser discutida e explanada na aula seguinte.

Embora não tenhamos realizado atividade interdisciplinar, seria possível, nessa primeira oficina, fazer parceria com o professor de Geografia trabalhando a unidade temática do 8º ano “Formas de representação e pensamento espacial”, contemplando o objeto do conhecimento “Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e da África” (BRASIL, 2018, p. 390), a fim de que elaborassem e interpretassem os mapas das viagens. Isso serviria como introdução para a próxima oficina em que veríamos alguns mapas.

#### 5.4.2 Segunda oficina

Nessa aula, em que cada grupo explanou sobre a pesquisa feita, após as falas de todos, mostramos a eles um globo terrestre e um mapa-múndi, onde puderam localizar o Brasil, o Oceano Atlântico e a Europa e também puderam perceber a diferença existente entre as navegações da época do descobrimento até os dias atuais.

---

<sup>15</sup> A direção da escola já estava ciente de que seria aplicado um projeto de leitura com os alunos da turma do 8º ano A, mas os pais somente seriam notificados no momento anterior à leitura do livro com os alunos.

Foi muito interessante fazer esse paralelo para introduzimos o assunto sobre os habitantes do Brasil em 1500, seus hábitos, seus costumes e, assim, solicitamos nova pesquisa, dessa vez individual e manuscrita, sobre a vida dos índios Tupinambás, e que focassem, principalmente, nos seus hábitos de canibalismo.

Aqui, novamente, haveria possibilidade de realizar parceria com outro professor, agora o de História, trabalhando as Unidades temáticas do 8º ano “Os processos de independência nas Américas”, “O Brasil do século XIX” e “Configurações do mundo no século XIX” em que são contempladas temáticas indígenas nos objetos do conhecimento “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”, “Políticas de extermínio do indígena durante o Império” e “A resistência dos povos indígenas diante da ofensiva civilizatória” (BRASIL, 2018, p. 425-426).

#### 5.4.3 Terceira oficina

Após entregarem suas pesquisas, foram agrupados em equipes de cinco alunos cada. Havia 27 alunos presentes e pedimos que conversassem sobre o assunto pesquisado para em seguida entregarem um resumo; enquanto conversavam nos grupos, dúvidas eram esclarecidas e realizamos uma interação muito boa.

Todos os grupos entregaram suas produções, mas alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade em expor seus conhecimentos a respeito da pesquisa que haviam feito; inclusive uma aluna foi enfática, dizendo que pesquisou, mas que não se lembrava de nada que havia pesquisado.

Embora na sequência básica não haja referência à produção de resumo durante a motivação, achamos interessante fazê-lo, uma vez que “o texto produzido nessa motivação pode ser utilizado para introduzir a interpretação no final da sequência básica” (COSSON, 2016, p. 55), sendo, portanto, necessário que venham a se estreitar os laços com o texto que será lido e dessa forma vimos como importante introduzir conhecimentos que seriam encontrados durante a leitura e assim pensamos que o resumo sobre o assunto seria uma boa forma de aproximá-los do assunto que encontrariam no livro.

Após o período de oficinas, foram levados alguns livros de autoria de Monteiro Lobato, como: *Histórias de Tia Nastácia*, *Memórias de Emília*, *Caçadas de Pedrinho*, etc. e nos detivemos um pouco mais no Sítio do Picapau Amarelo e seus personagens

para os alunos se familiarizassem com o universo do autor e dos seres mais famosos criados por ele (Figura 6).

Figura 6: Conhecendo o autor



Fonte: Arquivo pessoal.

Pretendíamos conversar com os pais (responsáveis) sobre o projeto e a importância do apoio deles no sentido de incentivarem seus filhos a lerem, mostrando que o envolvimento e a participação da família são imprescindíveis para incentivar a leitura. Também faríamos a solicitação de permissão de uso de imagem para ser utilizada ao final ou durante o projeto, mas nada disso foi possível devido à suspensão das aulas em virtude da pandemia.

### **5.5 Aventuras de Hans Staden e o Projeto de Leitura**

Após tê-los introduzido no contexto do que poderiam encontrar no livro, fez-se mister apresentar aos alunos os objetivos do que estava por vir o. Era preciso ouvi-los e também ajudá-los a tomar consciência da importância do que fariam. Assim, queríamos saber o que eles pensavam sobre ler livros de literatura.

Falar pode não ser suficiente, o professor precisa de uma metodologia que o leve a descobrir as dificuldades dos alunos com a leitura. Esse método poderá ser criado pelo professor de acordo com a sua criatividade leitora a fim de investigar cuidadosamente as dificuldades apresentadas pelos alunos e, assim, visando os objetivos iniciais, a aplicação da sequência didática teria maior chance de sucesso.

A Sequência Básica de Cosson (2016) é um conjunto de procedimentos didáticos a ser adotado quando o professor mediador pretender promover o trabalho com leitura visando aguçar nos seus alunos a curiosidade e a vontade de ler um texto ou livro. Esse estudioso, por meio de sua obra, realiza uma exposição clara e didática de como desenvolver o letramento literário em uma sala de aula realizando quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Quanto à escolha da obra, cabe ao professor fazer a justificativa, demonstrando a importância da produção literária escolhida; é imprescindível que, nesse momento, o leitor tenha um contato direto com o original do livro que lerá, pois é nessa fase que é feita a leitura da capa, da orelha e de outros elementos da obra introduzindo, assim, a obra. Dessa forma, como a motivação, a introdução não deve se prolongar, cumprindo apenas o objetivo de levar o aluno a acolher positivamente a obra que lerá.

Após o preparo dos alunos por meio de oficinas e da tomada de conhecimento de obras de Monteiro Lobato, daríamos início à Sequência Básica propriamente dita de (COSSON, 2016), aplicando no decorrer de três horas-aula a motivação e a introdução referentes ao livro a ser lido.

No entanto, com a propagação da pandemia do COVID-19, outra realidade foi vivida pela humanidade; já não seria possível um contato direto com os alunos (por tempo indeterminado), e por isso, não foi possível aplicar o projeto, ficando, dessa forma, como proposta que poderá ser aplicada por nós ou ainda demais professores, permanecendo a pesquisa-ação como forma de alcançar o objetivo da formação de leitor dos nossos alunos.

Além de questões relacionadas ao texto, como partes componentes da narração e demais nuances do gênero, devemos iniciar as atividades conforme as etapas propostas por Cosson (2016).

No decorrer da leitura, os alunos poderão compreender assuntos relacionados a outras áreas/componentes curriculares, como bem enfatizamos nas seções 5.4.1 e 5.4.2 deste trabalho, numa atividade interdisciplinar com os professores de Geografia e de História. Assim, conheceriam Cartografia, História do Brasil, costumes indígenas, dentre outros.

A priori, o projeto seria desenvolvido com a turma do 8º ano A da Escola “Pe. José Delgardes” seguindo a Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson (2016). Convém lembrarmos que o letramento, sugerido pelo autor, ultrapassa o

domínio do sistema alfabético e ortográfico, na verdade não se trata “da aquisição de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento” (COSSON, 2016, p. 11).

Esse letramento literário visa a uma escolarização da literatura, levando a formar uma comunidade de leitores que irão envolver-se por meio dela, sendo “uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (COSSON, 2016, p. 12).

## 5.6 Aplicação da Sequência Básica de Cosson

Dessa forma, levando-se em consideração a aplicação do projeto de interação com a turma, deveríamos seguir os passos dessa sequência básica desenvolvendo atividades com os alunos a fim de cumprir com os princípios metodológicos da proposta de Letramento Literário, que como já foi dito, se constitui de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

### 5.6.1 Motivação

Como o próprio nome sugere, a **motivação** deve levar o possível leitor a um desejo de ler o que está por vir; assim, essa fase possui um núcleo que consiste na preparação do aluno para adentrar o texto. Para o autor o tempo de motivação não deve ultrapassar uma aula, uma vez que “se ele necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência” (COSSON, 2016, p. 57).

O momento da motivação é aquele em que é necessário chamar a atenção do aluno para a leitura que será feita; assim, é necessário criar situações que levem o aluno a se interessar pelo texto (ou obra) que deverá ser lido durante o projeto.

Enfatizamos que o aluno não deve se sentir obrigado a realizar a leitura, assim, o mediador do trabalho precisa motivá-lo para tal, usando estratégias que o levem a sentir vontade, interesse e curiosidade por aquilo que está se propondo no projeto de leitura.

Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro

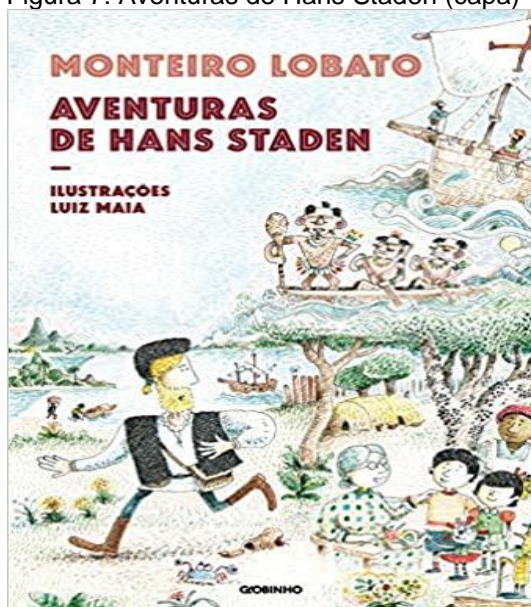
do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2016, p. 54).

Levando-se em conta que uma pré-intervenção fora realizada no momento das oficinas e que os alunos leram sobre as grandes navegações, os índios Tupinambás, o Brasil de 1500 e também alguns livros de Monteiro Lobato, cujo enredo exploraríamos com os discentes para melhor situá-los, a perspectiva é que os conhecimentos adquiridos nas oficinas tivessem possibilitado a entrada deles no mundo de Lobato e Staden, uma vez que, “as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2016, p. 55).

A partir desse momento, esperávamos que eles se entusiasmassem, pois as atividades que antecederam nos pareceram suficientes para que isso acontecesse. Iniciaríamos, então, o momento da motivação dividindo a turma em grupos de 5 alunos. Cada grupo receberia uma cópia colorida da capa do livro *Aventuras de Hans Staden* (Figura 7).

Essa capa é ricamente ilustrada com cenas sugestivas do que pode ocorrer na história que leriam; ela é elaborada com *flashes* de outros momentos da obra, como se o aluno pudesse, a partir dela, recuperar esses momentos, algo parecido com o que os quadrinhos muitas vezes fazem. Daríamos um tempo de 15 minutos para que cada grupo observasse as figuras e criassem oralmente uma história. Após a criação oral, eles deveriam escrevê-la em folha de papel e nos entregar.

Figura 7: Aventuras de Hans Staden (capa)



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Aventuras-Hans-Staden-Monteiro-Lobato/dp/8525063908>.

Seguindo a atividade, leríamos em voz alta a história de cada grupo e as ações principais do enredo criado por eles seriam anotadas no quadro, para em seguida se buscar possíveis semelhanças nas histórias criadas. Dessa forma, esperávamos despertar curiosidade a fim de constatar até que ponto as previsões de cada grupo seriam confirmadas após a leitura do livro.

### 5.6.2 Introdução

No segundo passo da sequência básica denominada de **introdução**, o mediador de leitura deve apresentar ao público o autor e a obra a ser lida; essa apresentação não pode ser prolixa e nem somente por meio de exposição da vida do escritor, o professor deve realizar uma dinâmica interessante com os detalhes essenciais para o leitor, bastando para isso fornecer informações fundamentais ligadas ao texto que será lido.

Cosson (2016) chama de introdução à apresentação do autor e da obra. Nesse momento, os alunos teriam a oportunidade de manusearem alguns livros de *Aventuras de Hans Staden* (LOBATO, 2017) e perceberiam que, no interior da edição que escolhemos, há muitas ilustrações representativas de lugares na selva e a presença de índios, homens brancos e animais (Figura 8).

Figura 8: Figuras representativas



Fonte: LOBATO, 2017, p. 130.

Então explicaríamos que quem está narrando as aventuras representadas nas ilustrações é a personagem chamada Dona Benta, que vive no Sítio do Picapau Amarelo na companhia de seus netos Pedrinho e Narizinho; além deles três vivem



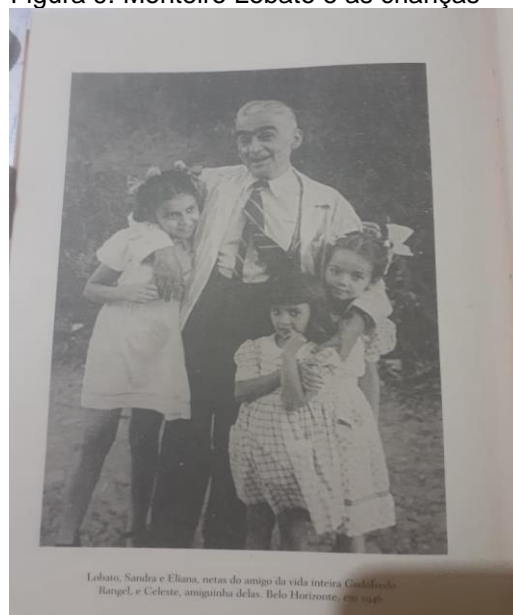
nesse sítio outras personagens, como a boneca de pano Emília, que sabe falar, o Visconde de Sabugosa, que é feito de uma espiga de milho com aparência humana, etc., todos criados por Monteiro Lobato.

Nesse Momento, lembraríamos aos alunos as outras histórias relatadas a eles do Sítio do Picapau Amarelo e, na medida do possível, seriam convidados a usarem seus celulares como uma ferramenta de pesquisa, procurando um vídeo de curta duração sobre o mesmo, para explicar a diferença entre o texto escrito que leríamos e as séries televisivas que foram produzidas nos séculos XX e XXI.

Ressaltamos o fato de que nesse livro de aventuras, o personagem principal, o protagonista, é o alemão Hans Staden, é ele quem conta suas façanhas e proezas ao vir para o Brasil. Na obra de Lobato, todavia, quem faz esse papel é Dona Benta. Ela conta oralmente aos netos a história do germânico prisioneiro dos indígenas e as crianças, curiosas, a interrompem frequentemente para saber de algo a respeito da aventura.

Chamaríamos então a atenção para a foto de Monteiro Lobato (Figura 9) na página 158 do livro e falaríamos da vida desse autor como um homem polêmico e que viveu altos e baixos; explicariamos sua paixão pelas Letras e pela Literatura, Teatro e Filosofia, mas que precisou fazer Direito; além disso, diremos que nasceu em Taubaté, cidade de São Paulo e que morreu aos 66 anos de idade, deixando obras imortais, como *A Menina do Narizinho Arrebitado*, que deu origem à saga do Sítio do Picapau Amarelo, obra de grande sucesso inclusive na TV.

Figura 9: Monteiro Lobato e as crianças



Fonte: LOBATO, 2017, p. 158.

Quanto à obra *Aventuras de Hans Staden*, explicaríamos que provém do livro escrito por Staden (única figura loira nos desenhos do livro), que esteve no Brasil no século XVI e que, ao voltar para a Alemanha, escreveu sua história de cativo entre os antropófagos índios Tupinambás.

O livro fez muito sucesso, sendo traduzido para outras línguas e em 1925, Lobato o traduziu de forma literária para a língua portuguesa, entretanto, como sua linguagem era destinada aos adultos, Lobato o reescreveu com uma nova “roupagem”, adaptando-o para crianças e jovens, e foi assim que, em 1927, nasceu a obra *Aventuras de Hans Staden*.

Após essas explicações, faríamos distribuições dos livros<sup>16</sup> e leríamos em conjunto a primeira orelha dele, que faz um resumo da obra. Em seguida, observaríamos a contracapa e o sumário, constatando que o livro é composto por 22 capítulos, mas ressaltando que são capítulos pequenos e interessantes. Na ocasião, daríamos oportunidade para os alunos observarem esses detalhes e fazerem os comentários que achassem importantes.

Terminada a fase da introdução, dividiríamos o livro para ser lido em três partes, sendo a primeira parte do capítulo primeiro ao sexto, quando ocorre o naufrágio; seria explicado que ao final da leitura poderiam produzir um vídeo sobre o enredo, contando ou dramatizando a história lida para ser colocado no *YouTube* e como o livro é extenso, seria lido por etapas em casa e comentado em sala de aula.

A motivação e a introdução deveriam ser feitas em três horas aulas e o livro deveria ser lido no decorrer de três semanas consecutivas; talvez nem tudo que fosse marcado para eles lerem em casa pudesse ser revisto em sala de aula durante a parte reservada para ser lida em conjunto, uma vez que a leitura seria efetuada com direito a interrupções e perguntas dos alunos. Seriam, portanto, selecionadas as partes mais relevantes para o entendimento da narração.

### 5.6.3 Leitura

O terceiro passo da sequência básica, a **leitura**, é o momento de realizar a leitura completa do livro; isso deve ser feito de maneira individual e fora da sala de aula para, posteriormente, durante as aulas, ser feito um acompanhamento do

---

<sup>16</sup> Os livros seriam adquiridos advindos do recurso da bolsa de Mestrado da CAPES – benefício que recebemos.

processo de leitura a fim de que o professor auxilie os alunos nas dificuldades encontradas.

Dessa maneira, na aula seguinte, faríamos uma leitura “encenada”, isto é, dividiríamos a turma em dois grupos: meninos e meninas, para lerem as falas de Pedrinho e Narizinho com Emília, respectivamente, ficando a narração e as falas de Dona Benta por nossa responsabilidade de leitura. A cada capítulo, faríamos uma pausa para as perguntas dos alunos e devidos comentários, que deveriam ser anotados para análise posterior.

O tempo de intervalos da leitura não deveria ultrapassar o período de uma hora/aula (45 minutos) e na impossibilidade de lermos os seis capítulos, faríamos apenas comentários do restante que já teria sido lido em casa; em seguida, marcaríamos para ser lido do sétimo capítulo até o final do catorze, quando Hans será aprisionado pelos índios Tupinambás, assim, os alunos teriam o prazo até a aula da semana seguinte para lerem esses capítulos.

Esse procedimento deve ser adotado para cumprir, na sequência básica, aquilo que Cosson (2016) chama de intervalos.

Nesse sentido, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula [...] Durante esse tempo, cabe ao professor convidar o aluno a apresentar o resultado de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2016, p. 62).

Além das exigências dos intervalos na Sequência Básica de Cosson, também tomamos a decisão de dividir a leitura do livro em três ocasiões, em virtude de que os alunos não têm o hábito de ler e uma solicitação de que o livro fosse lido de uma só vez poderia desestimular a leitura, não trazendo um resultado positivo. É deixado claro que esse acompanhamento intervalar não tem intenção de investigar ou fiscalizar o aluno para saber se ele está ou não lendo o livro: a proposta é realizar uma intervenção eficiente a fim de formar leitores.

Sabemos que o ser humano é curioso e algum aluno pode se adiantar para saber o final. Já alguns leitores não gostam de saber o final da trama, pois dizem que “não tem graça” saber o final da história e a isso Cosson (2016) denomina de falácia fabulística, pois “conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos ‘segredos’ são amplamente conhecidos” (COSSON, 2016, p. 63).

Dando prosseguimento à sequência, na semana seguinte, após o início de desenvolvimento desta etapa, faríamos para o intervalo da segunda parte lida do livro uma rodada de perguntas relacionadas à história lida; abriríamos um grupão para explicar a dinâmica e em seguida, a turma seria dividida em quatro grupos para darem respostas às perguntas que seriam distribuídas em um papel.

Após o tempo estipulado, recolheríamos as folhas, abriríamos novamente o grupão e veríamos qual grupo conseguiu o maior número de respostas relacionadas às perguntas feitas; em seguida, faríamos o sorteio de dois livros de *Emília no País da Gramática* (Figura 10) aos alunos que se mostrarem interessados em lê-los, afinal sempre é bom que estimulemos a leitura de nossos alunos.

Figura 10: Emília no País da Gramática (capa)



Fonte: <https://www.escala.com.br/emilia-no-pais-da-gramatica-monteiro-lobato-p1315/>.

Na folha de papel entregue a cada grupo estariam as seguintes perguntas:

1. Após o naufrágio, o capitão espanhol conseguiu, em São Vicente, fretar um novo barco que os levou ao Rio da Prata. Por que Hans Staden permaneceu em São Vicente? (capítulo 7).
2. Os índios puseram Staden no fundo de uma das canoas; depois afundaram os remos n'água e afastaram-se. Por que os índios não levaram Staden por terra e sim por água? (capítulo 8).
3. Os Tupinambás eram apenas antropófagos ou tinham outro tipo de alimentação? Explique (capítulo 9).

4. Na página 79, Dona Benta diz que os espanhóis e os portugueses eram mais ferozes que os próprios selvagens e Pedrinho pergunta por que a História fala deles como grandes figuras. Dona Benta então responde que é porque a história é escrita por eles. Como você explica a resposta de Dona Benta? (capítulo 10).

O objetivo dessa atividade é poder analisar até que ponto os alunos conseguem ler nas entrelinhas de um texto. Assim, cada grupo responderia na sua folha de papel, mas no grupão, sortearíamos um de cada grupo para responder a uma pergunta oralmente a fim de observar como desenvolvem tipos de respostas diferentes: oral e escrita. A resposta oral seria registrada em gravação para posterior escrita e análise.

Dessa forma, esperávamos que os alunos percebessem além das importantes diferenças entre os dois tipos de produção textual, a riqueza de ambas e a necessidade de escrever de forma completa uma resposta, uma vez que, na escrita, geralmente o autor do texto não está presente para explicar o que quis dizer; e é “durante as atividades de intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos” (COSSON, 2016, p. 64). Assim, vamos poder ajudá-los, inclusive com relação ao vocabulário e à estrutura do texto.

Aproveitando os últimos cinco minutos da aula, podíamos distribuir para cada aluno a fábula “*Os Dois Ladrões*” (LOBATO, 2018, p. 77-78), citada por Narizinho na página 64 do livro *Aventuras de Hans Staden* e a leríamos em conjunto; dessa forma, estaríamos reforçando o projeto de leitura em nossa classe.

Assim que iniciássemos na semana seguinte a terceira e última parte do livro, do capítulo 15 ao capítulo 22, no terceiro e último intervalo, daríamos ênfase à resposta dada pelo índio prisioneiro quando Staden pergunta se ele está pronto para morrer e o índio diz que está pronto para tudo (capítulo 15, p. 111).

Esclareceríamos que um dos objetivos dos índios ao comerem a carne de seus inimigos é o de adquirir as virtudes e qualidades do inimigo, portanto, quanto maior a coragem do morto, maior era o apetite de quem o comia. Surge então uma indagação: teriam os Tupinambás protelado a morte de Staden por terem presenciado várias vezes o seu lamento, demonstrando assim não ser um homem digno de ser degustado?

É importante refletirmos nesse ponto, pois, como vimos no capítulo 10, p. 80, a história é contada do ponto de vista do narrador e o próprio Staden narrou sua história; também, no capítulo 16, poderemos discutir o fato de que, apesar dos

portugueses serem inimigos dos Tupinambás, havia negociação de mercadorias entre eles, provando ser verdadeiro um ditado que diz: “Amigos, amigos, negócios à parte” e, assim, poderemos refletir sobre as verdades dos diversos adágios populares, inclusive pedindo para que pensem em outros ditados que possam estar relacionados à história.

Vale ressaltar que já estaríamos inserindo, durante a leitura, o quarto passo da sequência básica que é a interpretação, uma vez que “dentro dos objetivos do letramento literário na escola é possível misturar a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola” (COSSON, 2016, p. 72).

O autor também nomeia de **antecipação** aos passos da motivação e da introdução, que corresponde às “várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (COSSON, 2016, p. 40); após a antecipação, segue-se a **decifração**, momento em que o leitor faz a leitura das letras e das palavras. A leitura é frequentemente confundida com a interpretação, no entanto, na sequência básica, a interpretação do texto restringe-se ao momento em que o leitor associa o que lê com os seus próprios conhecimentos de mundo. “Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2016, p. 41).

E para finalizarmos a leitura, pretendíamos proceder como no início, dividindo a turma novamente para realizar a leitura de forma encenada a partir do capítulo 16 até o último, mas tomaríamos dois alunos para fazerem juntos as falas de Staden, dando maior dinamicidade à leitura e então poderíamos “dar espaço em classe para o aluno falar da leitura feita, tecer comentários, contar o que considera mais marcante, o que lhe agradou mais” (MARIA, 2016, p. 175), sem esquecermos que, embora estejamos avaliando os alunos, é importante que as “cobranças” de notas não sejam usadas como recurso para obrigar o aluno à leitura.

A ideia é a de que tentemos mostrar aos discentes que nós reconhecemos o trabalho de leitura e participação deles em cada etapa e eles estariam sendo avaliados por isso. Com essa fusão entre leitura e interpretação, objetivamos que os alunos percebam que ler vai muito mais além do que reconhecer palavras e frases; então, chegaríamos à fase final da sequência e é necessário que nos sintamos tocados pela obra e envolvidos por ela.

Durante o letramento literário Cosson (2016) divide o processo da interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O **momento interior** da interpretação teria início no momento da leitura, acompanhando todo o processo da decifração, até atingir seu auge no final da leitura, em que “a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável para esse momento interno”. (COSSON, 2016, p. 65). Já o **momento exterior** seria o pós-leitura, quando o leitor irá externalizar, expor e registrar de alguma forma a interpretação e os sentidos que construiu individualmente.

No momento da interpretação da leitura, deve haver compartilhamento das ideias no grupo e também a sistematização delas a fim de que os sentidos construídos individualmente sejam ampliados, uma vez que “as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2016, p. 66).

Baseando-nos nesses critérios, podíamos pedir aos alunos que externalizassem a leitura do livro por meio de uma gravação individual ou em dupla, de cenas contidas na história de Staden. O vídeo deveria ter de 3 a 10 minutos e poderia ser gravado em local escolhido pelo aluno, utilizando como ferramenta um celular, por ser esse o meio mais fácil de conseguir; posteriormente, com o consentimento dos pais/responsáveis, o vídeo deveria ser publicado no *YouTube* para que outras crianças pudessem assistir e sentirem vontade de ler o livro.

Outra sugestão para a fase da interpretação, seria a criação um *book trailer*<sup>17</sup>. Essa ideia surgiu como forma de mostrar aos alunos que obras como *Aventuras de Hans Staden*, pela importância e relevância que têm, despertam o interesse de serem produzidos em diversos gêneros textuais como o *book trailer* que permite a divulgação de obras em outras mídias.

---

<sup>17</sup> Um book trailer não almeja ser um trailer de filme. Ele tem um objetivo próprio, que é introduzir um livro ao leitor de maneira multissensorial, e segue suas próprias regras e estilos... O trailer pode ser animado, filmado ou conter apenas imagens. Ele pode ter apenas trilha sonora ou contar com um narrador... O modelo que conta com imagens é o mais econômico. Com ele, você pode buscar imagens gratuitas ou de baixo custo na internet que se adequem às suas necessidades... A animação, por sua vez deve ser feita por profissionais da área... Os book trailers são vídeos de aproximadamente 1:30 min, com roteiro e trilha sonora, além de apelo visual adequado. Em geral, há a presença de narração, seja por escrito ou falada... O vídeo não tem a intenção de resumir a história, mas sim atrair a atenção do público em uma espécie de sinopse aberta. Isto é, mais vale despertar a curiosidade do que responder perguntas... Em outras palavras, o trailer deve ser simples e envolvente. Disponível em: <https://blibliomundi.com/blog/book-trailer>. Acesso em: 18/1/2021.

Aqui sugerimos que a turma seja dividida em grupos de cinco ou seis alunos os quais deverão criar o seu *book trailer* a respeito do livro, a ser divulgado nas redes sociais; o objetivo da elaboração será, além de incentivar a criatividade dos alunos, a ampla divulgação pelas mídias a outras pessoas a fim de que sintam desejo de ler a obra.

Nessa atividade, os alunos deverão resgatar as informações básicas sobre o texto, buscar imagens de fundo para as falas deles e acrescentar um fundo musical seguir os passos técnicos sobre o gênero midiático, que seria explanado anteriormente por nós, com a reprodução de alguns exemplos, a fim de que se sentissem mais familiarizados com ele.

Além disso, se trata de um trabalho que envolve recursos advindos de gêneros midiáticos, muito próximos da realidade de nossos estudantes e que segundo a BNCC precisam ser valorizados e levados para a sala de aula, uma vez que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 66).

Dessa forma, acreditamos que isso possa também motivá-los a participarem da atividade e a se envolverem mais com o livro e, quanto ao nosso trabalho, lançaremos mão dessas novas ferramentas recomendadas por este documento.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, atrevemo-nos a fazer uma autocrítica (*mea culpa*) e afirmar que não somos uma leitora de fato como considerávamos, ainda que o gosto pela leitura tenha surgido na infância. Após o debruçar do trabalho realizado no Mestrado, percebemos que, se assim o fôssemos, não teríamos sentido algumas dificuldades ao fazer a mediação de textos com os alunos.

Na verdade, nós, professores, não fomos ensinados a explicar de forma contextualizada a leitura e a literatura (SANTOS; SOUZA, 2004) e acreditamos que esse seja um dos principais motivos pelos quais ainda encontramos em sala de aula alunos que não se interessam por leitura; após o conhecimento que adquirimos com os vários teóricos durante a pesquisa e com a experiência de alguns anos na docência, chegamos a essa conclusão.

É lamentável que nossa formação inicial não nos respalde para tal e há quem nem mesmo com a formação continuada se sinta preparado para ensinar o aluno a gostar de literatura, aliás, essa e outras leituras devem ser parte integrantes da vida de todo professor. A situação é tão crítica com relação à formação inicial das instituições que Silva (2009) a denomina de “formação aligeirada ou de meia tigela”, por entender que falta muito para que os professores saiam das universidades com condições básicas para realmente ensinar.

Assim, há que se procurar outras formas de chegar à qualidade de ensino esperado, pois, para fazermos uma boa mediação de leitura, precisamos estar comprometidos com a leitura que será feita e não basta apenas conhecer a obra em profundidade, é necessário agregarmos outros conhecimentos, como no caso de Dona Benta quando consegue responder a toda e qualquer pergunta que os netos lhes fazem com vasto conhecimento de mundo e visão ampla sobre a vida.

Dessa forma, mesmo com nossas limitações, procuramos preparar os alunos envolvidos nesta pesquisa para a leitura da obra *Aventuras de Hans Staden* (LOBATO, 2017) por meio da pré-intervenção com realização de três oficinas visando, sobretudo, ao aumento do conhecimento de mundo dos alunos e da incitação pelo gosto de ler.

Apesar da nossa inexperiência como mediadoras, comungamos com o pensamento que diz: “não há fórmulas nem receitas prontas para mediar leituras” (VICCINI, 2011, p. 14605), o caminho somos nós que abrimos em cada palmilhar

dessa encantadora viagem que é uma obra literária; vamos aprendendo juntos: professor e alunos. As respostas estão no próprio livro, por isso, precisamos caminhar por ele; assim, somente sendo mediador – o responsável por transmitir entusiasmo e envolvimento com o enredo e a ponte entre a obra e o público leitor – é que realmente aprendemos a mediar.

Assim sendo, nesta dissertação apresentamos uma proposta de mediação de leitura com a aplicação da sequência básica de Cosson (2016) com o intuito de despertar o professor para a sua capacidade de interferir na aprendizagem e incentivo à leitura de seus alunos e diante de tudo o que foi estudado, acreditamos que pudemos encontrar, senão algumas respostas, mas um caminho para as perguntas formuladas na seção dois no início da nossa pesquisa, cuja inquietação, por não saber por onde iniciar, causou ansiedade e preocupação no que se refere a Como agir? Como fazer essa interação? Como despertar o interesse do aluno para a leitura? E, nesse sentido, a inquietude era grande.

Acreditamos que o principal caminho encontrado tenha sido o interesse do professor pela busca de respostas; e essa busca é efetuada quando pesquisamos e procuramos meios de aplicar as descobertas com nossos alunos. Ainda não foi possível aplicar as metodologias estudadas, mas a inquietação foi substituída por um sentimento de esperança, de confiança, de expectativa no que tange à execução das atividades aqui sugeridas.

No início desta pesquisa, nos idos de 2019, estávamos um tanto “perdid@s”, e como um náufrago que busca a salvação, procurávamos meios que levassem o aluno a ser atraído para o ato de ler. Fizemos, então, nossa primeira tentativa e aplicamos o projeto piloto, mas ele estava incompleto, desorganizado e, aparentemente, pareceu-nos mal sucedido; dizemos “aparentemente” porque, na verdade, foi por meio dessa primeira experiência, que nos pareceu desastrosa, que pudemos vislumbrar, realmente, as necessidades que o aluno tem para poder se interessar pelo ato de ler. A pergunta crucial surgiu daí: Como alguém pode se interessar em ler algo que não pertence ao seu conhecimento de mundo? Algo que não é do seu interesse?

Com esse caminhar preliminar, ainda que em terreno movediço, precisávamos despertar esse interesse e, embora o primeiro passo da Sequência Básica de Cosson fizesse referência à motivação da obra a ser lida, pareceu-nos que ainda era insuficiente, e assim, criamos uma pré-intervenção, em que o aluno foi levado a conhecer, previamente, o contexto do enredo da obra. E foi assim que

inventamos e aplicamos as três oficinas que os levaram a conhecer partes importantes do início da história brasileira e da cultura indígena.

Com isso, sentíamos que já estávamos preparados para, a partir desse ponto, aplicar a sequência básica com nossos alunos, no entanto, o inesperado aconteceu, fomos irrompidos por uma pandemia e as aulas precisaram ser suspensas. Diante desse fato, restou-nos, no momento, idealizar como poderia ter sido o desenrolar das atividades se tivéssemos finalizado o projeto.

Dessa forma, conforme feita na Sequência Básica, como culminância do projeto, sugerimos a realização de um pequeno filme ou um *book trailer* que deverá ser divulgado nas redes sociais ou, talvez, possa ser realizada outra culminância a partir do que os alunos poderão trazer de contribuição, uma vez que são os protagonistas desse projeto e certamente terão ideias a acrescentar, sem contar que, como bem frisamos, a caminhada é única e processual, ao longo da sua realização é possível que várias atividades sejam sugeridas.

De toda forma, enquanto aguardamos o retorno às aulas presenciais, ficamos imaginando o que teria ocorrido se pudéssemos ter realizado os quatro passos da sequência básica. Quantos alunos teriam lido o livro? Como seria a reação deles durante os intervalos? Nesses termos, acreditamos que por termos feito a pré-intervenção, a maioria dos alunos leria o livro e os que ainda não tivessem lido os primeiros capítulos, teriam sua curiosidade mais uma vez estimulada no momento da leitura encenada, durante o primeiro intervalo; entretanto, a possibilidade de nem todos os alunos da sala lerem o livro era grande, pois em qualquer espaço sempre há alguém que não segue a maioria, mas isso não tiraria o mérito do projeto e acreditamos que o resultado certamente seria um sucesso (e será quando for aplicado).

No mais, o processo de mediação de leitura literária que podemos realizar com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental certamente nos trará surpresas agradáveis nesse percurso como docentes e na vida de nossos discentes. De nossa parte, o fato de horizontes poderem ser abertos e termos repensado sobre nossa experiência profissional, já é uma evidência do que a leitura e a pesquisa-ação são capazes de promover na vida de uma pessoa.

Esperamos que, com essa proposta de projeto de intervenção e troca de experiências por meio da sequência básica de Cosson (2016), possamos levar nossos alunos não só a adquirir o gosto e o prazer pela leitura literária, mas também a

conquistarem um patamar de leitores críticos e reflexivos que ultrapassem os limites da escola.

Devemos ressaltar que após essa pesquisa realizada com teóricos renomados que estudam sobre formação e mediação leitora, nossos horizontes certamente se ampliaram e nos levaram a novos conhecimentos, mas ainda nos falta a prática e o convívio com os alunos diante de uma mediação de leitura. Portanto, que a proposta aqui apresentada sirva como incentivo aos nossos colegas professores (como a nós também) para uma mudança de postura ou de ampliação daquilo que temos feito em sala de aula no que se refere à leitura com nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Letras, belas letras, boas letras. *In.*: BOLOGNINI, Carmen. **História da Literatura**: o discurso fundador. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 10-15.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para literatura. *In.*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47

BÖHM, Gabriela Hardtke. Peter Pan para crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. *In.*: CECCANTINI (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In.*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: ensino fundamental (Coords.). Brasília: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 69-88 Coleção Explorando o Ensino 20. v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman>pdf>. Acesso em 26/11/2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2018.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In.*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p. 79-91.

CALADO, Amélia Maria Tenório *et al.* A importância da literatura lobatina no processo de leitura do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Ciências Humana, Letras e Artes**. Universidade de Pernambuco, 2018. Disponível em <http://periodicos.ileel.ufu.br/index.php/amargem/article/view/274>. Acesso em 26/2/2020.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens**: Robson Crusoe no Brasil. Porto Alegre, 2006, 603f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

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

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. *In.*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica ANEP, 2006, p. 64-75.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In.* PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental** (Coords.). Brasília: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 55-68. Coleção Explorando o Ensino. 20. v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso em 26/11/2019.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário – teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Vol. I: Preliminares e generalidades. Rio de Janeiro: José Olympio Editora EDUFF, 1986.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Monteiro Lobato**. Ebiografia. 2019. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/>. Acesso em: 26/2/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. *In.*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 65-85.

GONÇALVES, Jacqueline Brizida. **Hans Staden: as narrativas literária e cinematográfica em contraste**. São Paulo, 2011, 99f. Dissertação (mestrado em Letras). Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: ed. Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; SCHWARCZ, Lilia. **Porque vale a pena ler Monteiro Lobato nos dias de hoje**. 2019a. Entrevista disponível em <https://youtu.be/aelPPZKkszE>. Acesso em 22/2/2020.

\_\_\_\_\_. **Reinações de Monteiro Lobato: uma biografia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019b.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. *In.* PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental** (Coords.). Brasília: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 89-106. Coleção Explorando o Ensino. 20. v. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso em 26/11/2019.

LIMA, Carlos Adriano Ferreira de. Hans Staden Duplicado: leitura preliminar da personagem literária e cinematográfica. **Revista Paraibana de História**. Paraíba. Ano I, 1. n. 2º semestre, 2014, p. 40-55.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**: Quarenta anos de correspondência literária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956a. Tomo 1.

\_\_\_\_\_. **A Barca de Gleyre**: Quarenta anos de correspondência literária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956b. Tomo 2.

\_\_\_\_\_. **Aventuras de Hans Staden**. 4. ed. São Paulo: Globinho, 2017.

\_\_\_\_\_. **Fábulas**. Cotia (SP): Pé da Letra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Reinações de Narizinho**. Fixação de texto Ana Lima Cecílio; ilustração Gilmar Fraga. Porto Alegre [RS]: L&PM, 2019.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor: que diferença faz? 2. ed. São Paulo. Global, 2016.

MEDEIROS, Elaine Regina de; PEREIRA, Estela Inácio; ANTONIO, Fernanda Peres. Considerações sobre Monteiro Lobato Representando a Literatura Infantil nas Escolas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Periódico Semestral, 2012, N.P. Disponível em: <http://faef.revista.infbr/imagensarquivos/arquivodestaque/tYiERQnG1SzvJWs2013-7-10-16-13-41.pdf>. Acesso em 26/2/2020.

MICHELETTI, Guaraciaba. Existe uma estética específica da literatura infantil? *In.*: **Seminário Estadual de Literatura Infanto-juvenil**. Livro didático participação da comunidade na formação de leitores. São Paulo: Anais Faculdades Tereza Matin, 1999.

MILTON, John. **Um país se faz com tradutores e traduções**: a importância da tradução e da adaptação na obra de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MORAES, Giselly Lima de. Que leitor queremos formar? *In.*: OLIVEIRA, Eliana Kefalás; MORAES, Giselly Lima de; PEPE, Cristiana Marcelle (Orgs.). **Leitura literária e mediação**. 8. v. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, ALB, 2014, p. 23-35. (Coleção Hilário Fracalanza).

MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura – do projeto à sala de aula. *In.* BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 87-112.

NOGUEIRA, Erich Soares. Encontrar nas palavras novas coisas de ver: o texto literário na formação do leitor. *In.*: OLIVEIRA, Eliana Kefalás; MORAES, Giselly Lima de; PEPE, Cristiana Marcelle (Orgs.). **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, ALB, 2014, p. 49-58.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. *In.* PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: ensino fundamental (Coords.). Brasília: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 41-54. Coleção Explorando o Ensino. 20. v. <http://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso em 26/11/2019.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Werurthmann. Projeto de leitura: caminhos possíveis do ensinar e do aprender. *In.*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p. 92-106.

ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo. **Dona Benta**: mediadora de leitura em *Dom Quixote das Crianças e Geografia de Dona Benta*, de Monteiro Lobato. São Paulo, 2017. 272f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

SANDRONI, Luciana. Sobre o nosso autor. *In.*: LOBATO, J. B. Monteiro. **Aventuras de Hans Staden**. 4. ed. São Paulo: Globinho, 2017, p. 159-166.

SANTANA-DEZMANN, Vanete. **Hy Brasil**: a construção de uma nação. 1. ed. Maringá: Viseu, 2019.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. *In.*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 80-90.

SANTOS, Débora Meira dos. **Entre o IHGB e Monteiro Lobato**: (re)significações do livro de Hans Staden. Rio de Janeiro, 2016. 207f. Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura. Departamento de História. Centro de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. Terra roxa e outras terras. **Revista de Estudos Literários**. 31. v. dez. 2016, p. 82-93. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/eul/index.php/terraroxa>. Acesso em 21/11/2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. *In.*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-35.

\_\_\_\_\_. Formação de Leitores Literários – O professor leitor. *In.*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSSING, Tania M. (Orgs.). **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009, p. 23-35.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In.*: RÖSSING, Tânia; BECKER, Paulo (Orgs.). **Ensaio**. Passo Fundo: UPF, 2001, p. 20-29.

STADEN, Hans. **Meu Captiveiro entre os Selvagens do Brasil**. 3. ed. Tradução Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1927.

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



TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. 31. v. 3. n. São Paulo: Scielo. Set/dez, 2005, p. 443-446.

VICCINI, Carla Gabriele. **Professor mediador, aluno leitor**. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

YUNES, Eliane; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAM, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1981.

ZORZATO, Lucila Passan. Hans Staden à Ibatiana *In.*: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro**: Obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009, p. 151-167.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

TRATA-SE DO QUESTIONÁRIO INICIAL QUE TÍNHAMOS PENSADO EM APLICAR AOS ALUNOS E AOS PAIS

Aos alunos:

1- Você se considera um aluno que gosta de ler?

( ) sim ( ) não

2- Você já leu um livro do qual gostou muito?

( ) sim ( ) não

3- Os professores que você teve de língua portuguesa o incentivaram e ler textos?

( ) sim ( ) não

4- Seus pais gostam de ler?

( ) sim ( ) não

5- Há livros em sua casa?

( ) sim ( ) não

6- Se sim, quais?

( ) sim ( ) não

Aos pais:

1- Você se considera um leitor?

( ) sim ( ) não

2- Qual a sua formação?

R- \_\_\_\_\_

3- Você incentiva seu filho a ler?

( ) sim ( ) não

4- Por quê?

R- \_\_\_\_\_

5- Há livros em sua casa?

( ) sim ( ) não

6- Você costuma comprar livros para seus filhos?

( ) sim ( ) não

7- Você acha que a escola deve incentivar os alunos a lerem textos literários?

( ) sim ( ) não

## APÊNDICE B – PRODUTO FINAL

### Uma Proposta de Intervenção Leitora por meio da Obra *Aventuras de Hans Staden* de Monteiro Lobato

#### 1. Financiamento: CAPES

---

MARIA DO SOCORRO SOSINHO FURTADO

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano



Fonte: <https://umemariadorosario.wordpress.com/2015/04/21/semana-monteiro-lobato/>.



Produto final da Dissertação "**Intervenção Leitora – Aventuras de Hans Staden e o Processo de Mediação de Leitura em Sala de Aula na Escola Padre José Delgardes em Barcarena-PA**" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura: Teoria e Prática de Ensino, setor do PROFLETRAS, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

## Para início de conversa

Esta proposta é parte de uma experiência iniciada com uma turma do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Pe. José Delgardes”, localizada no município de Barcarena-PA, tendo como fundamentação teórica os postulados de Cosson (2016) e sua Sequência Básica de Letramento Literário e como objeto de estudo e trabalho a obra *Aventuras de Hans Staden*, de Monteiro Lobato (2017).

Sendo a leitura fator necessário e primordial à aprendizagem de qualquer componente curricular, torna-se indispensável que os alunos alcancem o mínimo de domínio interpretativo no ato de ler.

Diante disso, buscamos, por meio da aplicação da Sequência Básica do Letramento Literário de Cosson (2016)<sup>18</sup>, apresentar uma proposta que vise a despertar a criticidade na leitura e criar o hábito e o prazer de ler; para tanto, organizamos um planejamento didático que foi dividido em duas partes: a) A pré-intervenção; e b) A Sequência Básica de Cosson.

A obra escolhida para realizarmos a Sequência Básica foi o livro de Monteiro Lobato *Aventuras de Hans Staden* (2017)<sup>19</sup>

## Pré-intervenção

A pré-intervenção (Quadro 1) objetiva situar o aluno no contexto da leitura a ser feita. Sabemos que toda leitura requer um pré-conhecimento que leve o leitor a se situar de acordo com o seu conhecimento de mundo; dessa forma, é necessário introduzir informações e ampliar os conhecimentos prévios a fim de inseri-lo no contexto. Nossa sugestão é que, com essas atividades, os alunos se sintam motivados a buscar material sobre os assuntos que encontrarão dentro da nova leitura.

---

<sup>18</sup> COSSON, Rildo. **Letramento Literário** – teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

<sup>19</sup> LOBATO, Monteiro. **Aventuras de Hans Staden**. 4. ed. São Paulo: Globinho, 2017.

Quadro 1 – Proposta de pré-intervenção

<b>Pré-intervenção</b>
Primeira oficina: ✓ Troca de ideias e de experiências sobre o que aluno conhece de um determinado tema ✓ Solicitação de uma pesquisa sobre o tema
Segunda oficina: ✓ Explicação e discussão sobre a pesquisa feita com introdução a novos assuntos relevantes à leitura que será efetuada ✓ Solicitação de nova pesquisa
Terceira oficina: ✓ Novas discussões sobre os resultados encontrados e aprofundamento do tema que tenha relevância ao que lerão posteriormente

### Seguindo o mapa do conhecimento



Na primeira oficina, é preciso buscar saber até que ponto os alunos têm conhecimento sobre os temas que aparecerão na leitura, então, solicitamos a produção de um texto (gênero à escolha) que pode ser a narrativa de uma viagem ou um passeio feito, uma vez que o livro *Aventuras de Hans Staden* apresenta o tema de viagens feitas no século XVI, e para aprofundamento no assunto, solicitamos uma pesquisa sobre as grandes navegações desse século para a aula da semana seguinte.



Na semana seguinte, realizamos a segunda oficina a fim de se explorar ainda mais a temática da pesquisa realizada. Nessa atividade, utilizamos um mapa-múndi e um globo terrestre para os alunos imaginarem como poderiam ser as viagens há cinco séculos. Além disso, seria interessante entrar em contato com professores de outros componentes curriculares com o intuito de acrescentarem seus objetos do conhecimento e trabalharem as habilidades inerentes às suas disciplinas com a turma envolvendo o tema. Aqui também pedimos uma nova pesquisa (individual

ou em grupo) sobre os habitantes do Brasil na época do descobrimento (usos e costumes) a ser explorada na semana seguinte.



A terceira oficina, após aprofundamento nas temáticas do universo do livro a ser trabalhado, concluímos com a leitura (em dupla) de outras obras do autor Monteiro Lobato (Figura 1), afinal é importante conhecermos o autor de uma obra a ser lida; e qualquer estratégia criativa para aumentar o conhecimento de mundo do leitor no momento anterior à leitura do texto é sempre bem-vinda, pois isso melhora muito a compreensão do que virá pela frente.

Figura 1 – Lobato e seus personagens



Fonte: [https://leilajinkings.wordpress.com/2012/09/11/o\\_reino\\_encantado\\_de\\_lobato/](https://leilajinkings.wordpress.com/2012/09/11/o_reino_encantado_de_lobato/).

Após o aluno ter adquirido o conhecimento do contexto de época sobre a qual Lobato escreve em sua obra infantil, pretendíamos dar início à Sequência Básica – SB (Quadro 2), a qual foi inviabilizada em virtude da pandemia do COVID-19.

Quadro 2 – Proposta da SB

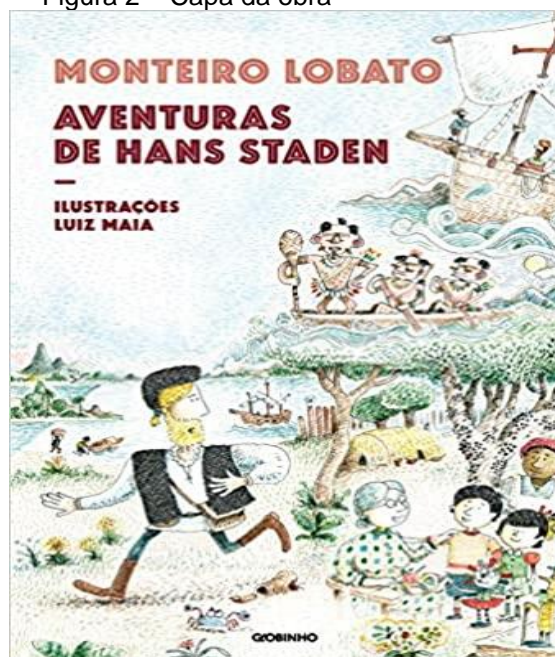
OFICINAS	
Primeira oficina motivação e introdução	Início da viagem – conhecendo o livro e o autor
Segunda oficina leitura da primeira parte do livro	Aportando no Brasil – começou a aventura
Terceira oficina leitura da segunda parte do livro	Mata adentro – a aventura continua
Quarta oficina leitura da parte final do livro	Rumo à taba – muito mais aventuras
Quinta oficina Interpretação	Viajando na sétima arte – do livro ao cinema
Observação:	O número de oficinas para a leitura do texto (intervalos) estará sujeito à extensão da obra, nunca devendo ultrapassar três oficinas

## Na sequência da viagem

### Início da viagem – conhecendo o livro e o autor

Na primeira oficina, podemos usar de criatividade buscando estratégias que levem o aluno a se interessar para o que há de vir, tendo curiosidade pela obra. No caso da obra *Aventuras de Hans Staden*, sugerimos que se tirem as cópias coloridas da capa do livro (Figura 2) e sejam distribuídas para os grupos de 5 alunos a fim de que possam observar e analisar as figuras existentes nela.

Figura 2 – Capa da obra



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Aventuras-Hans-Staden-Monteiro-Lobato/dp/8525063908>.



Dessa forma, os alunos serão estimulados a “imaginar” a história que está contida no livro; assim, nos grupos, eles devem criar oralmente um enredo a partir das imagens que visualizam e em seguida passam para o papel a história criada. Após a conclusão das produções que leremos em voz alta, anotando no quadro os pontos principais de cada criação e de seus personagens. Só depois de ter sido aguçada a curiosidade dos alunos é que o livro deve ser apresentado (esse primeiro passo não deve exceder o tempo de uma hora/aula).

A segunda etapa da Sequência Básica de Cosson diz respeito à **introdução**, que ocorre quando obra e autor são apresentados aos alunos. Em todos os passos a serem realizados, temos autonomia para criar situações que envolvam o público-alvo. Aqui sugerimos entregar apenas alguns exemplares da obra a fim de que movimentem a turma no sentido de criar expectativas acerca do que há de vir.

Enquanto os educandos manuseiam os livros, vamos conversando sobre a vida e as obras de Monteiro Lobato (Figura 3), com indagações e elencando pontos mais relevantes sobre ele. Cabem ainda a leitura das orelhas do livro e da apresentação.

Figura 3 – Autor da obra (Monteiro Lobato)



Fonte: <https://horadopovo.com.br/sobre-monteiro-lobato-e-os-conselhos-dos-conselheiros/>.

Enfim, é chegado o momento da **leitura** propriamente dita; nessa fase, não deve ser oferecido nota para quem lê nem punição para quem não queira participar, pois os leitores precisam se sentir livres e motivados para a leitura e esse tipo de “avaliação” não tem respaldo na Sequência Básica.

Nesse momento, cada aluno receberá um exemplar do livro e após essa leitura visual, lançamos a pergunta “Quem foi Hans Staden?” (Figura 4).

Figura 4 – Dona Benta, Narizinho e Pedrinho



Fonte: LOBATO, 1927, p. 7.<sup>20</sup>

Em seguida, será feita a divisão da leitura, pois a obra *Aventuras de Hans Staden* é extensa; podemos realizar a leitura do primeiro ao sexto capítulo na primeira semana por meio de atividade extraclasse e somente na aula da semana seguinte ela será retomada, quando ocorrerá o **intervalo** – momento em que o professor terá a oportunidade de perceber as dificuldades de leitura que porventura possam existir com seus alunos (COSSON, 2016).

### **Aportando no Brasil – começou a aventura**

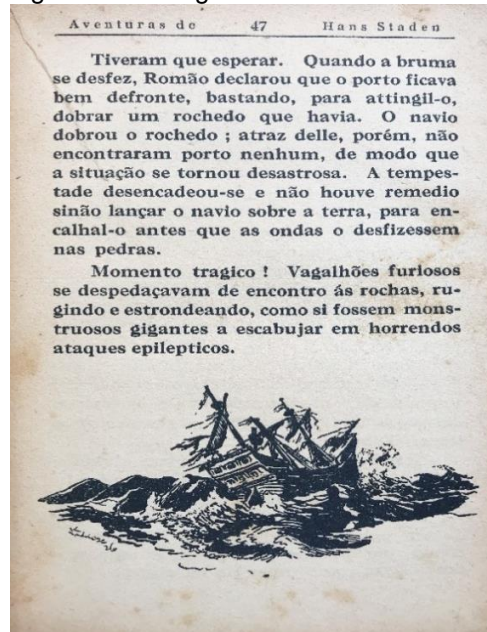
Os intervalos podem ser feitos por meio de conversas sobre o texto lido ou ainda por meio de atividades mais específicas. Aqui, sugerimos uma leitura encenada, isto é, a turma pode ser dividida em dois grupos (meninos e meninas) em que os meninos lerão as falas dos personagens masculinos (Pedrinho) e as meninas lerão as

<sup>20</sup> LOBATO, Monteiro. *Aventuras de Hans Staden*. 1 ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1927. Todas as imagens retiradas da primeira edição da obra lobatiana foram gentilmente cedidas pelo designer e colecionador de obras de Monteiro Lobato Magno Silveira.

falas dos personagens femininos (Narizinho), ficando a parte narrativa sob a responsabilidade do professor.

É nessa etapa da atividade que os alunos lerão sobre a viagem de vinda de Staden para o Brasil (Figura 5)

Figura 5 – A viagem



Fonte: LOBATO, 1927, p. 47.

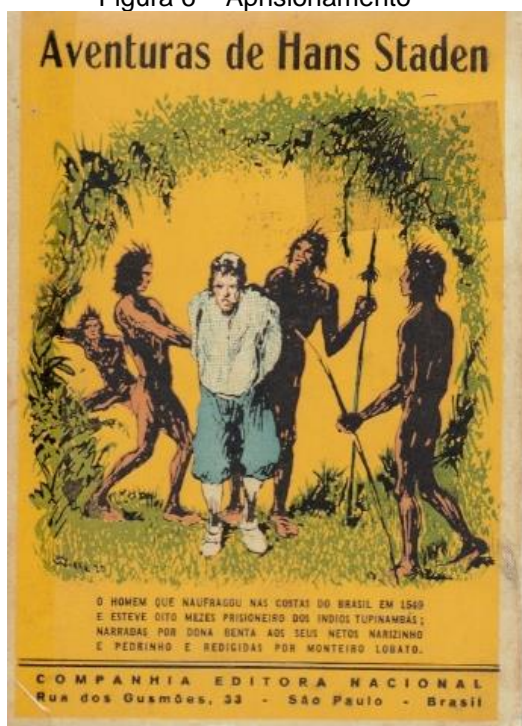
Pensamos em fazer o nosso primeiro intervalo dessa forma porque daríamos a oportunidade para aqueles alunos que não tivessem feito a leitura, sentirem interesse e dessa forma também se envolverem na leitura. Durante o intervalo, a leitura pode ser interrompida e comentada pelos alunos e pelo professor. Cada intervalo pode ter a duração de uma hora/aula e, ao final, deve-se marcar o próximo intervalo para a semana seguinte.

### **Mata adentro – a aventura continua**

De acordo com a criatividade do professor mediador, após a leitura extraclasse realiza-se o segundo intervalo. Aqui sugerimos abrir um grupão para ser explicada a dinâmica, que seria uma rodada de perguntas relacionadas ao texto lido. Em seguida podemos dividir a turma em quatro grupos e entregar para cada grupo as mesmas perguntas escritas em folhas de papel.

Nos capítulos lidos nessa etapa, Hans Staden é capturado pelos índios Tupinambás (Figura 6)

Figura 6 – Aprisionamento



Fonte: LOBATO, 1927, capa.

Após estipularmos um tempo e recolhermos as folhas, pode ser colocado dentro de objeto indígena (cerâmica ou artesanato) algumas perguntas para serem sorteadas para as equipes, que responderão oralmente e veremos que diferentes tipos de respostas serão dadas pelos discentes. Elas serão orais podem ser gravadas para posterior análise.

Terminada a atividade, seria interessante fazer uma roda de conversa para discutirmos as respostas, comparando-as entre si observando as que mais se aproximaram do texto lido.

### **Mudança de taba – muito mais aventuras**

O terceiro e último intervalo seria referente às páginas do capítulo quinze ao vinte e dois em que, dentre tantos acontecimentos, Staden muda de taba (Figura 7) Aqui pode ser feita novamente uma leitura encenada, dessa vez escolhendo dois alunos para lerem as falas do protagonista Hans Staden e o restante como no primeiro intervalo (meninos, meninas e professor).

Figura 7 – Mudando de taba



Fonte: LOBATO, 1927.

Durante os intervalos, de acordo como forem se desenvolvendo as discussões podemos falar sobre os personagens, o foco narrativo e tudo que acharmos oportuno de acordo com as habilidades relacionadas ao campo artístico-literário conforme a BNCC (BRASIL, 2018)<sup>21</sup>.

### Viajando na sétima arte – Do livro ao cinema

A quinta oficina representa o momento final da nossa proposta que equivale ao quarto passo da Sequência Básica de Cosson – a **interpretação**. Aqui precisamos atentar para a diferença que há entre decifração e interpretação da leitura: decifração diz respeito à decodificação de um texto por meio das letras e das palavras; um leitor que consegue ler apenas por intermédio da decifração não atinge o significado do texto, assim, é preciso levá-lo a interpretar para atingir um diálogo entre ele, o autor e o contexto para, então, ser construído o sentido do texto.

Cosson (2016) divide a interpretação em dois momentos: interno e externo. O momento interior acompanha a decifração e tem caráter individual; já o externo ocorre quando o leitor compartilha tudo aquilo que absorveu durante a leitura, havendo a externalização da leitura e o seu registro.

<sup>21</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2018.

Como externalização da nossa proposta, pode ser pedido aos alunos que escrevam uma carta para Dona Benta (ou outra personagem) acerca de algum assunto da obra; ou se faz uma resenha do livro lido para o jornal/mural da escola ou, ainda, podemos promover uma peça teatral sobre a história lida; e também a gravação individual ou em dupla, com duração de 3 a 10 minutos, de cenas contidas no livro, para divulgação no *You tube*. As cenas podem ser gravadas com o próprio celular, que é a maneira mais conhecida de todos. O importante é que a interpretação venha em forma de registro.

Uma outra sugestão bastante interessante, seria a criação de um *book trailer*<sup>22</sup> pela turma; pode ser feita com a divisão de cinco ou seis alunos em cada grupo que fará a produção do *book trailer* para ser divulgado nas redes sociais. O *book trailer* tem a função de atrair leitores e ele pode ser animado, filmado ou conter apenas imagens, mas em geral há um narrador, que pode ou não, ser o próprio aluno. Com a divulgação do book trailer os alunos que leram o livro estarão incentivando outros leitores.

### **Fim de uma viagem – início de muitas outras**

A proposta aqui apresentada é uma forma de contribuir com professores do ensino fundamental maior que sintam, assim como nós, a angústia quando percebem que nossos alunos têm grandes dificuldades de leitura, o que leva à impossibilidade de interpretarem textos e até mesmo o comando de uma questão.

Acreditamos que, ao fazermos a leitura de um texto/livro, seguindo os passos da Sequência Básica de Cosson (2016), as possibilidades de o aluno se interessar pela leitura é infinitamente maior e, dessa forma, poderemos cativá-lo e levá-lo ao hábito de ler e ao gosto pela leitura, melhorando sua interpretação, criticidade e forma de enxergar o mundo.

---

<sup>22</sup> Um book trailer não almeja ser um trailer de filme. Ele tem um objetivo próprio, que é introduzir um livro ao leitor de maneira multissensorial, e segue suas próprias regras e estilos... O trailer pode ser animado, filmado ou conter apenas imagens. Ele pode ter apenas trilha sonora ou contar com um narrador... O modelo que conta com imagens é o mais econômico. Com ele, você pode buscar imagens gratuitas ou de baixo custo na internet que se adequem às suas necessidades... A animação, por sua vez deve ser feita por profissionais da área... Os *book trailers* são vídeos de aproximadamente 1:30 min, com roteiro e trilha sonora, além de apelo visual adequado. Em geral, há a presença de narração, seja por escrito ou falada... O vídeo não tem a intenção de resumir a história, mas sim atrair a atenção do público em uma espécie de sinopse aberta. Isto é, mais vale despertar a curiosidade do que responder perguntas... Em outras palavras, o trailer deve ser simples e envolvente. Disponível em: <https://bllibliomundi.com/blog/book-trailer>. Acesso em: 18/1/2021.

## Viagem no tempo – a autora

Maria do Socorro Sosinho Furtado é professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Pe. José Delgardes”, localizada no município de Barcarena-PA. Nascida em Belém, desde pequena teve contato com livros... Em tempos idos, gostava de ler revista em quadrinho na casa de seus padrinhos e foi assim que iniciou sua vida como leitora. Também gostava de escrever em Diário, expressando frustrações e alegrias do seu dia a dia, hábito que se



prorrogou até a idade adulta. No seu 2º grau, ainda jovem, cursou Saúde, mas aprovou entrar na UFPA no curso de Letras, logo após ter concluído o curso do Magistério pelo Projeto Gavião no ano de 1994. Parecia estar predestinada à docência, pois, após aprovação em concurso público como datilógrafa, foi lotada na escola estadual local onde esteve como secretária durante 14 anos – da convivência no meio escolar e após novo concurso, nasceu a professora Socorro. Em 2003, fez especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IBPEX - FACINTER). No ano de 2016, concluiu o curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa pelo PARFOR-PLATAFORMA FREIRE e em 2019, ingressou no Mestrado do Proletras pela UNIFESSPA, Campus de Marabá. Sua fascinação pela leitura e preocupação em formar leitores a fizeram chegar à sua dissertação de Mestrado, de cujo produto final se constitui este material.