



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



CARLA FERNANDA CAMARA

A Oralidade e o Lúdico na Formação do Leitor Literário

Cornélio Procópio
2020

CARLA FERNANDA CAMARA

A Oralidade e o Lúdico na Formação do Leitor Literário

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente

CORNÉLIO PROCÓPIO

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

CC172o Camara, Carla Fernanda
A oralidade e o lúdico na formação do leitor /
Carla Fernanda Camara; orientador Thiago Alves
Valente - Cornélio Procópio, 2020.
126 p.

Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado
Profissional em Letras) - Universidade Estadual do
Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. A oralidade . 2. O lúdico. 3. Formação do
leitor literário. I. Valente, Thiago Alves, orient.
II. Título.

CARLA FERNANDA CAMARA

A Oralidade e o Lúdico na Formação do Leitor Literário

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Alves Valente
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Orientador

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Examinador Externo

Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
Ferreira
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Examinadora Interna

Cornélio Procópio, 03 de março de 2020.

Dedico à família e aos amigos.

AGRADECIMENTOS

Esclareço que, para não ser injusta e, deixar pessoas queridas esquecidas, agradecerei em linhas gerais.

A Deus, pela sabedoria.

À família, pelo apoio incondicional.

Aos amigos, pela cumplicidade.

À Patrícia R. de M. B. Cardoso, pela irmandade.

Aos alunos da EE Prof. Carlos Alberto de Oliveira, pelo empenho.

A CAPES, pela concessão da Bolsa de Estudo.

À turma V, queridos colaboradores.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Rede Nacional, pelo fomento ao aperfeiçoamento profissional.

Ao corpo docente, à coordenação e à secretaria do PROFLETRAS da UENP, por socializarem seus saberes e ampliarem os meus.

Aos Professores da Banca de defesa, Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado, que em muito contribuíram para meu processo de formação.

E em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Alves Valente, que com dedicação e competência possibilitou a realização deste trabalho. A você, minha eterna gratidão.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

LAJOLO (1983)

CAMARA, Carla Fernanda. A Oralidade e o Lúdico na Formação do Leitor Literário. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

RESUMO

Muitos estudantes ao avançarem nos anos de escolarização distanciam-se da Sala de Leitura e, conseqüentemente, da prática leitora. Esta, por sua vez, parece ser entendida como mais uma atividade tarefa e pertencente à escola. Vale lembrar que dentre as diversas funções que permeiam a esfera educacional está a educação literária que, grosso modo, tem ficado em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa, afastando-se, cada vez mais, da função de criar comunidades ou sociedades leitoras. Desta forma, a presente pesquisa propõe uma análise e intervenção em uma escola estadual pública com o objetivo de contribuir para a formação perene de leitores. Entende-se como leitor perene aquele sujeito que, encerrando o ciclo escolar, mantém em sua vida cotidiana a leitura do texto literário como uma atividade cultural contínua, a despeito, portanto, de estar inserido em um contexto escolar. A proposição realizada buscou atender ao Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, bem como ao material didático obrigatório adotado por esta rede de ensino. Para isso, a metodologia proposta se sustentou pelo princípio da leitura literária por meio do método criativo. Como pressupostos teóricos recorreremos à Amarilha (2013), Bordini e Aguiar (1988), Ceccantini (2009), aos documentos que norteiam a Educação Básica, entre outros.

Palavras-chave: Literatura juvenil. Mediação de leitura. Autonomia de leitura.

CAMARA, Carla Fernanda. A Oralidade e o Lúdico na Formação do Leitor Literário. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

ABSTRACT

When many students go ahead in school years, they keep the distance from the school libraries (also known in São Paulo State public schools as “Reading Rooms”), and, consequently, from reading practice. On the other hand, that practice seems to be understood as a mere task that belongs exclusively to the school. We must remember that there are various functions in the educational system, and one of those functions is the literary education, which, roughly speaking, has been in the background in Portuguese language classes, far away from the function of creating reader communities or societies. Thus, this research proposes the analysis and intervention in a public state school with the objective of contributing to the formation of permanent readers. A permanent reader is someone who, at the end of the school cycle, keeps reading the literary texts in his daily life as a continuous cultural activity, without the obligation of being inserted in a school context. The proposal of this work was based on the Official Curriculum of the São Paulo State Department of Education, the “Currículo Paulista”, as well as the mandatory schoolbooks adopted by this Department. For this purpose, the support of the methodology used in the research was the principle of literary reading through the creative method. We had as theoretical assumptions Amarilha (2013), Bordini and Aguiar (1988), Ceccantini (2009), the documents that guide Basic Education, among others.

Keywords: Literature for children and teenagers. Reading mediation. Reading autonomy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de proficiência do SARESP	15
Figura 2 – Escala de proficiência do SARESP de Língua Portuguesa	16
Figura 3 – Resultados do SARESP nas edições de 2016 a 2018	16
Figura 4 – Texto: “Branca de Neve”	59
Figura 5 – História da Chapeuzinho Vermelho.....	59
Figura 6 – Criação da Chapeuzinho Vermelho.....	60
Figura 7 – Junção personagem e paisagem 1	62
Figura 8 – Junção personagem e paisagem 2	62
Figura 9 – Junção personagem e paisagem 3	62
Figura 10 – Menino de Rua em cordel 1.....	64
Figura 11 – Menino de Rua em cordel 2	64
Figura 12 – Menino de Rua em cordel 3	65
Figura 13 – Mundo	67
Figura 14 – Qualidade de vida	67
Figura 15 – Educação	68
Figura 16 – Invenção ser mitológico 1	74
Figura 17 – Invenção ser mitológico 2	75
Figura 18 – Invenção ser mitológico 3	76
Figura 19 – Personagem principal (Quebra-cabeça)	76
Figura 20 – Animais africanos 1	78
Figura 21 – Animais africanos 2	79
Figura 22 – Animais africanos 3	79
Figura 23 – Diferentes versões do lobo (confeccionado com tangram).....	83
Figura 24 – Literatura africana	86
Figura 25 – Produção de marca-página	86
Figura 26 – Leitura do texto literário	88
Figura 27 – Construção coletiva do sumário	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Título/autor e unidade temática	56
Quadro 2 – Cronograma das oficinas	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Leituras que mais impactaram a turma	94
Gráfico 2 – Índices da Sala de Leitura – segundo semestre/2019	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetro Nacional Curricular

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de SP

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SL – Sala de Leitura

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 1 – LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	26
1.1 A literatura do homo ludens	26
1.2 O jogo do literário na escola	34
SEÇÃO 2 – A LITERATURA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	38
2.1 Literatura subjacente nos documentos oficiais	38
2.2 O simbólico e o brincar na concepção dos documentos	47
SEÇÃO 3 – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA	52
SEÇÃO 4 – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	57
4.1 <i>João e Maria</i> – Taisa Borges (2006)	57
4.2 “João esperto” – Monteiro Lobato (1995)	60
4.3 “O menino de Rua” – Patativa do Assaré (2010)	63
4.4 “De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti (2015)	66
4.5 “Negócio de menino com menina” – Ivan Angelo (2002)	68
4.6 “O príncipe encantado no reino da escuridão” – Ricardo Azevedo (2013).....	71
4.7 “A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo (2009)	72
4.8 “Os presentes do rei leão” – Pieter W. Grobbelaar (2009)	77
4.9 <i>Na floresta</i> – Anthony Browne (2014)	80
4.10 “A mãe que se transformou em pó” – Kasiya Makaka Phiri (2009)	84
4.11 “O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008)	87
4.12 Roda de conversa	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL	108

INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo, especificamente no Ensino Fundamental Anos Finais, têm como aporte o Currículo Oficial¹ que traz o texto como base para o estudo de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades, em diversas situações de interação social. Assim, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCN), o texto, dentro de uma perspectiva semiótica, abrange diferentes linguagens e não somente a verbal. Ele é premissa no processo de ensino almejando aprimorar a competência discursiva e fomentar o letramento. Este, por sua vez, ultrapassa o processo de codificação e decodificação do alfabeto. Letramento, segundo Angela Kleiman (2006, p.19), "é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos". Textos mais recentes, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dialogam com os documentos e orientações anteriores, atualizando-os para o contexto de então. Deste modo, compete à Língua Portuguesa promover aos estudantes experiências que oportunizem a ampliação dos letramentos, propiciando atuarem crítica e significativamente nas práticas sociais que preconizam a oralidade, a escrita e outras linguagens. E tal qual proposto pelos PCN, o texto é aporte para as aulas, ele "ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem" (BRASIL, 2018, p. 67).

Para pertencer à esfera literária, o texto tem de oportunizar ao leitor um desafio onde, "esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler", pois a literatura além de ser uma instituição é, antes de qualquer coisa, um "desafio ao espírito" (SÃO PAULO, 2012, p. 35). De acordo com o documento, entende-se por cultura "uma trama tecida por um longo processo acumulativo que reflete conhecimentos originados da relação dos indivíduos com as diferentes coisas do mundo" (SÃO PAULO, 2012, p. 28).

¹ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

O Currículo foi criado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, com o objetivo de apoiar as mais de cinco mil escolas que compõem a rede pública de forma integrada, fornecendo um referencial de conhecimentos e competências, subsidiando as aulas por meio de um material de apoio disponibilizado duas vezes ao ano em Caderno do Professor e do Aluno. Estes, estruturados por disciplinas conforme ano/série, bimestre e situações de aprendizagem que organizam os conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos discentes. Assim, conforme expressa o texto oficial:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentados Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e recuperação (SÃO PAULO, 2012, p. 10).

O documento estadual expõe que a literatura contribui para o fortalecimento da ação humana em uma sociedade e que “o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária” (2012, p. 35). Quanto ao texto literário, “vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais” (SÃO PAULO, 2012, p. 35).

Neste contexto, insere-se a EE Professor Carlos Alberto de Oliveira, fundada em 1947. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio bem como, o Centro de Estudos de Línguas. Ocupa um prédio situado à rua Dr. Luiz Pizza, n° 220, no centro da cidade de Assis/SP. No ensino regular, conta com vinte e quatro salas de aula e aproximadamente oitocentos alunos.

É uma escola tradicional que no ano de 2018 não atingiu as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo³ (IDESP), indicador da qualidade das escolas, criado em 2007. O IDESP é uma avaliação externa anual em larga escala que considera o desempenho dos alunos

³ Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2017/033285.pdf>. Acesso em: 09 dez. de 2018.

por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar pontuando os avanços e os problemas. Nessa prova, participam os estudantes dos terceiro, quinto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio que têm seus conhecimentos aferidos em Língua Portuguesa, Matemática e Redação. As escolas possuem metas configuradas em índices que são estipuladas anualmente para o Ensino Fundamental e Médio. Os níveis de proficiência seguem as mesmas escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A escala expressa os saberes internalizados pelos alunos e o que são capazes mediante aos conteúdos, habilidades e competências avaliados no SARESP. A descrição do nível de proficiência⁴ está atrelada às capacidades de aprendizagem dos estudantes, a saber: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Desta forma, os resultados divulgam que quanto maior for o número na escala, mais domínio na língua demonstram ter os estudantes. Para o nono ano do Ensino Fundamental, temos: nível 1: 200 – 224 pontos, nível 2: 225 – 249 pontos, nível 3: 250 – 274 pontos, nível 4: 275 – 299 pontos, nível 5: 300 – 324 pontos, nível 6: 325 – 349 pontos, nível 7: 350 – 374 pontos e nível 8: 375 – 400 pontos. Com relação à classificação e descrição dos níveis de proficiência, temos:

Figura 1 – Níveis de proficiência do SARESP

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: <http://saesp.fde.sp.gov.br/2018/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Em se tratando da escala de proficiência de Língua Portuguesa e consoante aos anos/séries de escolarização avaliada, dispomos:

⁴ Disponível em:

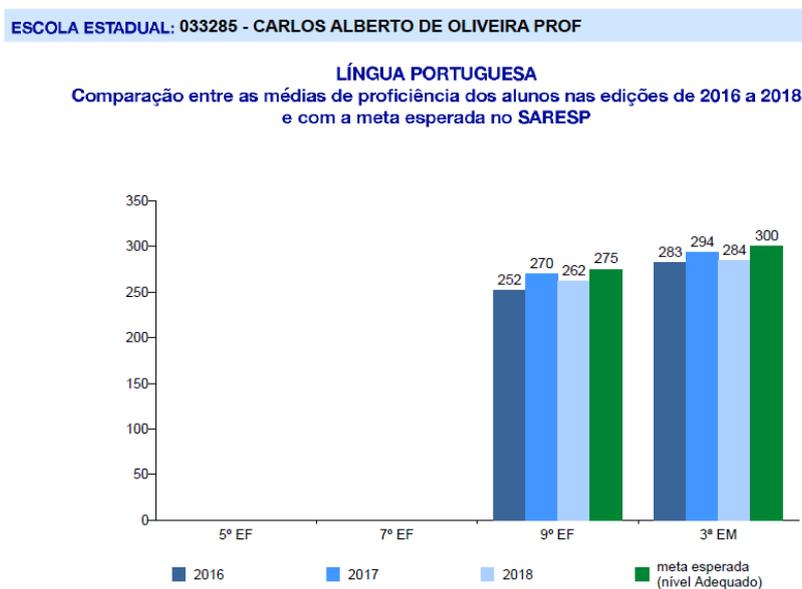
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_9EF.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

Figura 2 – Escala de proficiência do SARESP de Língua Portuguesa**LÍNGUA PORTUGUESA**

	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Quanto às metas estipuladas para a escola, percebemos que entre uma edição e outra houve uma oscilação, ou seja, um aumento de um ano para o outro e, depois seguido de um decréscimo:

Figura 3 – Resultados do SARESP nas edições de 2016 a 2018

Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Outra avaliação externa, que acontece a cada dois anos em nível nacional, também de 2007 é a Prova Brasil, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, atrelada à taxa de rendimento escolar (aprovação) obtidos por meio do Censo Escolar resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para 2017, a expectativa de atingir 6.3 não foi cumprida pela escola. Com o resultado de 5.6, observa-se que a instituição não alcançou a meta mais uma vez, o que suscita inquietações e desafios aos professores, em especial de Língua Portuguesa, por ser a leitura um dos focos das questões.

Comparando os dois sistemas de avaliação, IDESP e IDEB, constata-se que tanto um quanto o outro trabalham com metas que desafiam a unidade escolar a oferecer uma educação de qualidade. Entretanto, eles se diferem quanto a estipular as expectativas numéricas. Pois, em se tratando do SARESP, o índice é elaborado anualmente e, quando a unidade escolar não atinge essa meta, ou seja, ela ainda se encontra abaixo do nível de proficiência desejado para a série avaliada, na próxima edição a escola tem sua meta revista e reelaborada na escala dos índices oficiais. Isso não acontece com a Prova Brasil, pois as metas são projetadas até 2021; dessa forma, a instituição fica cada vez mais distante do que se espera dela em longo prazo. Embora cada escola tenha suas metas estabelecidas, vale ressaltar que o almejado 6.0 até 2022 é uma média equivalente ao sistema educacional de países desenvolvidos, logo se estende a todas as escolas. Em linhas gerais, há uma divergência entre os resultados – IDESP/IDEB que cria uma lacuna entre eles, visto que atingir a meta estadual, por ser mais baixa e flexível, torna-se uma realidade mais próxima e viável do que a nacional.

Nesta última avaliação, os resultados do IDEB apontam que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seguem aperfeiçoando seus desempenhos, pois a meta para o Estado de São Paulo era 6.3, já o índice alcançado em 71,0% dos municípios foi de 6.6. De modo geral, os Anos Iniciais da Educação Básica apontam, acima do esperado, melhora da qualidade na aprendizagem. Numa escala de 0 a 9 encontram-se, em média, no nível 4 (215 pontos) de proficiência em Língua Portuguesa, vale esclarecer que cada segmento de ensino possui uma escala própria em conformidade com o ano avaliado. São três, no Ensino Fundamental uma para o quinto, outra para o nono, e no Ensino Médio uma para terceira série.

Parece haver um paradoxo, pois quanto mais anos de escolarização têm os estudantes menores são os índices de aproveitamento. Os resultados são preocupantes, a começar pelos Anos Finais do Ensino Fundamental que estão no nível 3 (258 pontos) considerado pelo Ministério da Educação (MEC) insuficientes. Em se tratando de Ensino Médio (EM) só 1,6% dos alunos apresentaram indicadores de aprendizagem tidos como adequados em Língua Portuguesa, e nível 2 (268 pontos) o que reflete baixo aproveitamento por um número expressivo de estudantes. De modo geral, vemos que na Educação Básica (EB) o problema da leitura se agrava no decorrer dos anos escolares. Em analogia a leitura literária depreende-se uma situação similar.

A partir da realidade apresentada, ponderamos que ainda há muito a se fazer para que tenhamos uma mudança expressiva do trabalho com a leitura nas escolas. Desta forma, atuando na EE Professor Carlos Alberto de Oliveira posso registrar que a experiência no magistério me possibilitou trabalhar com atividades de leitura sem cobranças formais como, por exemplo, fichas de leitura ou outros tipos de avaliação, apenas pelo prazer de ler bons textos literários. Depois de observar esta necessidade, despontou a possibilidade de complementar o material que subsidiam as aulas, posto que:

O presente Currículo, em consonância com os Parâmetros curriculares Nacionais e com os avanços feitos até o momento, parte do estudo do texto – apresentado sempre em uma dada situação de comunicação – como base para o estudo de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e competências – especialmente de leitura e de escrita – e de propostas metodológicas de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2012, p. 35-36).

Com relação aos conteúdos, o Currículo (2012, p. 37) descreve que “serão apresentados nas séries seguindo outros aspectos organizadores. Um deles é o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita, de fala, de audição e as relacionadas aos aspectos gramaticais da língua”. Ainda a esse respeito, explicita que “nosso olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos” (2012, p. 37). Quanto à literatura, esclarece que independente da tipologia e do gênero, o texto literário é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora e também para a formação do hábito de leitor, por conseguinte, deve ser trabalhado, para tal:

O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se, com preferências, gostos e história de leitor (SÃO PAULO, 2012, p. 37).

Tendo em vista a ideia do texto literário como uma das práticas sociais descritas no Currículo, nos últimos anos de trabalho, incorporei à rotina das aulas a prática de leitura de textos literários predominantemente narrativos de diferentes gêneros. Embora tenha formação em pedagogia, ignorava a bagagem voltada para o lúdico, para o processo de formação de leitor dos Anos Iniciais trazidos pelos alunos do sexto ano. A preocupação maior era atender o Currículo, todavia como elucidamos acima, as proposições concernentes ao literário são superficiais. Entretanto, faltava alguma coisa, existiam lacunas em meu trabalho, nessa

insatisfação e refletindo sobre a prática docente, acrescentei a literatura e pude notar que era um momento de descontração, mas também de aprendizagem. Assim, ao longo do tempo, fui realizando leituras de textos curtos, chegando até a apreciação de romances.

Acreditamos que a leitura escolarizada da literatura não se assemelha a uma prática direcionada à oralidade, ao lúdico e ao processo contínuo de um leitor em formação. Neste sentido, ao término de cada título compartilhávamos a experiência oportunizada por meio da literatura. Tivemos gincana literária, momento lúdico, com algumas questões que não eram para nota e sim apenas para fechar e retomar o texto/obra lido. Assim, das seis aulas que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm semanalmente de língua materna, conquistei uma para este momento de leitura literária que, além de atender às orientações do Currículo, procura melhorar a qualidade do ensino e levar o aluno a experimentar a leitura literária.

Em termos mais empíricos, posso afirmar que, partindo de entraves que permeiam os afazeres pedagógicos, comecei a testar práticas que a meu ver seriam significativas para as minhas turmas. Rotineiramente eram realizadas leituras de diferentes gêneros literários com o objetivo de observar e analisar o que era exitoso e se estávamos em sintonia formando uma comunidade de leitores durante o desenvolvimento da leitura e também depois do acesso aos textos literários, pois queria que os estudantes despertassem para a necessidade e o hábito de ler. Com o pouco tempo e material disponível para a seleção dos textos, optei por romances existentes na Sala de Leitura e que foram encaminhados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por já terem passado por um critério de escolha. Desta forma, encerrei 2018 e 2019 responsável pelas aulas de Língua Portuguesa das três turmas de sexto ano da escola.

Neste contexto, pude perceber que, modo geral, estava fomentando leitores literários autônomos que faziam questão de compartilhar suas leituras. Para tal, tive de disponibilizar rodas literárias para que socializassem o que estavam lendo, bem como idas frequentes à Sala de Leitura (SL) - espaço instituído nas escolas do Estado de São Paulo a partir da Resolução SE 15, de fevereiro de 2009 que define:

Art. 1º - Fica criada, em cada unidade escolar da rede pública estadual, uma sala de leitura que objetiva oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino:

- I - oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;
- II - espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo.

Art. 2º - A implantação das salas ou ambientes de leitura obedecerá a cronograma gradativo, a partir do ano letivo de 2009, levando em consideração critérios previamente definidos, por órgãos centrais, tais como: situação de atendimento aos alunos, disponibilidade de espaço, condições do acervo, entre outros (SÃO PAULO, 2009, p. 01).

A SL conta com aproximadamente quinze mil títulos distribuídos em prateleiras abertas e armários fechados, todavia não é comum haver muitos exemplares de uma mesma obra. O ambiente possui três mesas com cadeiras para que os estudantes possam pesquisar ou realizar suas leituras, mural com dados estatísticos e um computador para a responsável que é uma professora de arte readaptada. Ela atende, na medida do possível, os períodos da manhã e da tarde. Embora não seja obrigatório, semanalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos em pequenos grupos frequentam a SL para emprestar ou devolver o material do acervo.

Como um dos indícios positivos de minhas práticas, além de encontrar meus ex-alunos com livros na mão, também ouço elogios das professoras atuais por afirmarem que minhas turmas de anos anteriores apresentam bons resultados na aprendizagem. Conseqüentemente, isso me incentivou a buscar mais instrumentos teórico-metodológicos que contribuíssem para minhas ações com a literatura.

Como se vê, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta mais sistematizada, em termos teórico-metodológicos, para a formação de leitores de literatura. A premissa é a de que a formação do leitor tem ficado em segundo plano em nossas salas de aula, sobretudo quando pensamos em leitores perenes. A leitura promove qualidade na aprendizagem e na interpretação dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, não ter acesso a ela torna-se, pois, um fator de exclusão. Em conformidade com Rildo Cosson (2007), podemos afirmar que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (2007, p. 30).

Retomando a questão do afastamento progressivo do aluno em relação à leitura literária, os dados apresentados por Zoara Failla (2016, p. 75) na pesquisa

“Retratos da Leitura no Brasil”, publicada sob o mesmo título *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), estudo que contou com a participação de 5.012 entrevistados, mostra que são poucos os cidadãos que frequentam habitualmente as bibliotecas, as mais visitadas são as das escolas e universidades, ou seja, “66% disseram que não frequentam a biblioteca, 14% frequentam raramente, 15% às vezes e apenas 5% responderam que sempre frequentam a biblioteca”. Destes frequentadores assíduos, 60% usam as da escola e universidades, e 29% as públicas. Por isso, conforme afirma Failla (2016): “é preciso apostar no aumento do número de leitores a partir de um tripé essencial formado pela família, pelo Estado e pela sociedade civil” (FAILLA, 2016, p. 6).

Inquietações como essas são trazidas à reflexão, desta forma, surge o desafio sobre como dar continuidade à formação leitora das crianças ao invés de aceitarmos sua deserção com o tempo ao longo do percurso escolar.

A presente proposta busca na transição da modalidade oral para a escrita uma vinculação positiva da literatura enquanto elemento de significação de mundo para crianças que se encontram em fase de transição para a pré-adolescência, e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Finais. Assim, destacamos as quatro competências anteriores à alfabetização que as crianças possuem, expressas por Maria Alice Faria (2004, p.18-19) “a) domínio da língua oral; b) domínio da capacidade abstrata de associar; c) conhecimentos sobre objetivos da leitura; d) conhecimento intuitivo de que ler é compreender”.

No que concerne ao aprendizado da oralidade significativa e ao aperfeiçoamento do ouvido como estrutura pensante, estamos nos pautando no trabalho de Marly Amarilha (2013), a qual registra:

Pode-se, assim, dizer que as condições do experimento de ler histórias em voz alta aglutinavam:

- experiência simbólica – pela leitura de literatura o leitor aprende a lidar com a representação pela palavra e pela ficção;
- experiência social – a literatura muda a rotina da escola, melhora seu ambiente, muda a relação com a palavra – veículo de interação – e a sonoridade – que valoriza a oralidade a partir do texto; muda a relação com o livro porque promove a inserção social do leitor com sua cultura, seus valores e daqueles do seu meio;
- experiência educativa: a interação com o texto e o apoio do professor ou dos pares contribui para que ocorra a aprendizagem, ou seja, a mudança de atitude diante da leitura de ficção (AMARILHA, 2013, p. 37).

É fato que muitos discentes chegam ao sexto ano sem trajeto de formação de leitor. Porém, é comum a familiaridade com brincadeiras com intensa presença de jogos verbais. Desta forma, para articular a primeira fase a segunda como especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a partir da proposição de Marly Amarilha (2013) sobre a importância da oralidade para a literatura, propomos sistematizar uma sequência de oficinas que, gradativamente, desloquem o eixo da vivência da oralidade com jogos literários para leitura silenciosa com textos de maior exigência quanto aos recursos estéticos. Para isto, foram selecionados textos pertencentes a diversos gêneros discursivos como pressupõe o Currículo Oficial. No tocante a este assunto, os PCN explicitam que:

Os textos organizam-se dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gêneros, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Não obstante, em conformidade com a BNCC (2018), no que compete aos conhecimentos sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão tal como as diferentes linguagens (semioses), estes:

devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Em conformidade com Mikhail Bakhtin (1997), em *Estética da criação verbal*, mais precisamente no capítulo “Os gêneros do discurso”, todo ato de comunicação humana, quer seja por meio da oralidade, quer seja por meio da escrita, se dá por intermédio dos gêneros do discurso, pois:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] que se efetuam em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que dominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Segundo os conceitos trazidos por Bakhtin (1997), entendemos por esfera os diferentes campos de atuação social nos quais o homem configura-se por meio da linguagem, entremeio a diferentes papéis sociais e lugares sociais em que o

discurso se materializa atrelado a uma instituição como, por exemplo, esfera escolar, jornalística, familiar, literária entre outras. Bakhtin (1997) afirma que os gêneros do discurso são formados por três elementos, sendo o conteúdo temático, estilo e construção composicional. Ainda com relação aos gêneros, temos os gêneros primários que, em linhas gerais, são as trocas do cotidiano, os simples. Já os gêneros secundários, os que precisam de elaboração proveniente do discurso literário, científico ou ideológico, os complexos. Como exemplo de gênero primário, temos o intervalo em uma escola, enquanto o secundário seria encontrado na aula, em situações formativas, assim:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 286-287).

Mais especificamente, o objetivo desta proposta é uma intervenção focada na educação literária a partir da relação dos leitores com o aspecto lúdico da literatura infantojuvenil brasileira. Como produto desta experiência, almejamos elaborar um material de apoio (guia ou roteiro de atividades) direcionado a alunos do sexto ano.

O estudo está organizado com base nas concepções teóricas de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) acerca do leitor, leitura e o papel da escola no ensino de literatura; Antonio Candido (1995) com relação ao direito à literatura enquanto cidadão; João Luís Ceccantini (2009) com contribuições sobre mediação de leitura; Marly Amarilha (2013) com os estudos sobre teoria da leitura e ensino de literatura; e os documentos oficiais que regem e orientam a educação nos níveis federal e estadual, dentre eles Caderno do Professor (2014), Caderno do Aluno (2014), Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

A palavra-chave para meu trabalho será "autonomia de leitura" no contexto do Currículo Oficial do Estado de São Paulo na expectativa de que o estudante possa: "posicionar-se como protagonista de ações que contribuem para sua formação como

leitor, escritor e ator em dada realidade”, bem como “interpretar textos de forma a compreender o raciocínio autoral, reconhecendo indícios da intencionalidade do autor”, ademais, “confrontar diferentes impressões e interpretações sobre as características de escrita de variados autores de literatura juvenil” (2014, p. 8), dentre outros, como ressalta o Caderno do Professor.

Ao fazermos um levantamento no “Google Acadêmico” acerca de publicações sobre o tema, encontramos um resultado expressivo de publicações. Ao filtrarmos estas referências, selecionamos os últimos cinco anos. Destes, para o estudo destacaram-se alguns artigos, teses e dissertações, como *Desenvolvimento de gêneros orais na escola: perspectivas e desafios para a docência*, escrita por Maria Virgínia Lopes Viana Esteves, desenvolvida na Universidade Federal de Goiás, em 2015, na qual esclarece que mesmo constando nos documentos prescritivos desde os PCN, a implantação dos gêneros orais ainda não é uma prática pedagógica incorporada pelas grades curriculares e que nas escolas observadas constatou-se uma vinculação entre o conceito de gênero oral com participação oral, a metodologia empregada pauta-se em estudos linguísticos.

Em outra dissertação, intitulada *Proposta de intervenção na oralidade: gênero relato de experiência em crianças da Educação Infantil*, apresentada em 2015 à Universidade Federal da Paraíba, Rosângela Tavares de Menezes afirma que em uma intervenção realizada com crianças de até três anos pôde checar que a sistematização no ensino oral, em particular o gênero relato de experiência, contribuiu para que as crianças avançassem no desenvolvimento de suas capacidades comunicativas.

Andréia Dutra Escarião no artigo “A ludicidade e a escola como um espaço de linguagem”, escrito em colaboração com Evangelina Maria Brito de Faria, menciona que este texto é parte de sua tese de doutorado *Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil* por meio da qual infere que a inserção do lúdico na escola infantil, tem sua relevância tanto no desenvolvimento da linguagem quanto no desenvolvimento pleno da criança. Este trabalho foi apresentado em 2019 à Universidade Federal da Paraíba, entretanto não foi encontrado no repositório da instituição.

Grosso modo, dentre as muitas produções disponíveis na plataforma on-line, observamos que os trabalhos acerca do lúdico, em sua maioria, são direcionados à alfabetização e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já a oralidade, aos

estudos relacionados a uma língua estrangeira. Ao que tudo indica as brincadeiras, os jogos e a oralidade, quando bem empregados, não são somente passatempos, mas sim métodos eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Será realizada, assim, uma proposta interventiva, cujos resultados ou impactos esperados tenham relevância social e cultural.

Neste capítulo introdutório, procuramos expor o objetivo da proposta de intervenção pedagógica que objetiva fomentar leitores de literatura tendo como base os aspectos orais, lúdicos e literários para alunos que se encontram no momento de transição entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Finais. Para tanto, descrevemos o material que subsidia as aulas de língua materna no Estado de São Paulo disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e o conceito que traz sobre literatura. Depois analisamos os índices obtidos pela EE Professor Carlos Alberto de Oliveira nas avaliações externas intituladas IDESP e IDEB que dentre as diferentes habilidades avaliadas privilegiam a competência leitora do estudante. E especificamos o referencial teórico que contribuem para a elaboração e aplicabilidade da proposta pedagógica de trabalho. Na primeira seção dispomos sobre a leitura literária na escola, procuramos conceituar o termo literatura e enfatizar sua relevância para o processo de ensino. Na seção seguinte, acerca de práticas de leitura literária, pois realçamos que a formação leitora dos alunos de sexto ano não se restringe apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, apresentamos e descrevemos uma proposta pedagógica de trabalho com textos literários. E por fim, dispomos as considerações finais.

SEÇÃO 1 – LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

1.1 A LITERATURA DO *HOMO LUDENS*

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, considerando a formação do leitor perene como mote em uma escola pública no Estado de São Paulo, contribuindo para a formação e desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental Anos Finais. O estudo está organizado com base nas concepções teóricas de Bordini e Aguiar (1988) acerca do leitor, leitura e o papel da escola no ensino de literatura, Candido (1995) com relação ao direito à literatura enquanto cidadão, Amarilha (2013) com os estudos sobre teoria da leitura e ensino de literatura, Ceccantini (2009) com contribuições sobre mediação de leitura e os documentos oficiais que regem e orientam a educação nos níveis federal e estadual.

Partindo do pressuposto de literatura enquanto um direito básico do cidadão, cuja função precípua é seu papel humanizador em diferentes culturas e classes sociais, potencializado por meio da fabulação e da ficção, Antonio Candido (1995) chama de literatura:

de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (1995, p. 242).

Ao discorrer sobre a função da literatura, Candido (1995), afirma ainda, que esta se constitui em um direito incompressível, ou seja, não deveria ser negada a ninguém por ser um bem essencial ao homem. Assim, além de humanizar, o texto literário propicia a ampliação do conhecimento de mundo, em outros termos, maior inteligibilidade da realidade.

Em conformidade com Candido, a função da literatura está associada à complexidade de sua natureza que legitima seu papel contraditório, por isso humanizador. O autor diferencia três aspectos com relação à função da literatura:

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelos menos três faces: (1). ela é uma construção de objetos autônomos como

estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

Mais um aspecto importante trazido por Candido é a humanização que o autor define como:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 180).

Em texto mais recente, Vincent Jouve (2012), na busca por um conceito para o termo literatura, em *Por que estudar literatura?*, pauta-se na etimologia da palavra bem como em seu uso em diferentes contextos da história:

“literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. ‘Ter literatura’ é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. [...] a partir do século XIX, “literatura” adquire seu sentido moderno de uso estético da linguagem escrita (JOUVE, 2012, p. 29-30).

Para evidenciar o valor da literatura o autor enfatiza a literariedade como característica que compõe a obra literária, ele ressalta que “o valor expressivo do enunciado é indissociável da escolha dos termos e de sua ordenação” (JOUVE, 2012, p.41), ou seja, tem-se um trabalho estético com a linguagem.

Assim como Jouve (2012), Antoine Compagnon (2001), em *O demônio da teoria*, na pretensão de dar uma definição satisfatória para literatura, afirma ser um enigma que a princípio, antes da “ampliação contemporânea” (2001, p 34) eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou conhecimento das letras. Já no século XIX, “por literatura, compreendeu-se o romance, o teatro e a poesia, ou ainda, literatura são os grandes escritores” (2001, p. 32). Reconsiderando esta concepção no que diz respeito aos grandes escritores, o autor declara que “para quem lê, o que ele lê é sempre literatura” (2001, p. 33). De forma mais abrangente, o autor também afirma que “literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém” (2001, p. 30-31).

A questão da literariedade encontra-se, pois, na base dos estudos de correntes teóricas como o Estruturalismo e a Estética da Recepção. Nesse sentido, cabe lembrar a abordagem de Tvezan Todorov (2009), um dos principais difusores do Estruturalismo na literatura no século XX, que reconhece o poder humanizador da literatura uma vez que esta possibilita ao homem descobrir mundos, que associados às experiências humanas, lhe permitem sua melhor compreensão, assim “mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 23). Ainda a esse respeito, o autor discorre que:

somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23 e 24).

Entretanto, embora exerça tal poder, o estudioso aponta que esta arte corre perigo, mas não associado à escassez de escritores, mas sobretudo no modo como é apresentada às crianças e jovens nas escolas, durante todo o percurso escolar até mesmo na universidade, ou seja, sob o predomínio “disciplinar” e “institucional”. Nesse sentido, para esses sujeitos a literatura “passa a ser muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (TODOROV, 2009, p. 10).

Vários autores, como estes aqui mencionados, na tentativa de definir literatura, expõem que ela tem valor histórico, social, estético, cultural que deve ser compartilhado e usufruído por todos. Nosso foco, porém, se dá sobre uma face do literário que remete à “arte” – o caráter lúdico, o jogo de palavras, a efabulação basilar do ficcional frente à realidade perceptível pelos mais remotos ancestrais dos homens. A literatura tem a capacidade de nos remeter a outros mundos. E ao voltarmos para nossa realidade, inexplicavelmente, não somos mais os mesmos, pois passamos por um processo de metamorfose e misteriosamente de lagarta saímos voando, acrescidos de asas e novas descobertas. Neste sentido, dar uma definição para o termo literatura é uma tarefa árdua, pois, em linhas gerais, pode ser

traduzida como tudo ou nada. Este se limita em decifrar as letras, o código e aquele em desvendar, transcender a palavra.

Assim, direcionando nosso olhar para o jogo do literário, em o *Arco e a lira*, de Octavio Paz (1982), temos um texto que versa sobre poema e poesia escrito por um poeta. Em linhas gerais, pelo viés da poesia ele explica a literatura. De acordo com Paz, “a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (1982, p. 15). O escritor relata a importância de não confundir poema e poesia, pois “nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis da métrica – contém poesia.” (1982, p. 16). O autor ressalta ainda que há poesia sem poema, e “há máquinas de rimar, mas não de poetizar” (1982, p. 16), assim o poético não se restringe apenas ao poema, pode ser encontrado em pessoas, lugares e paisagens. Ele expõe que:

Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. É lícito perguntar ao poema pelo ser da poesia, se deixamos de concebê-lo como uma forma capaz de se encher com qualquer conteúdo. O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa (PAZ, 1982, p. 17).

Paz, ao teorizar a poesia, afirma que esta tem a função de transformar o mundo, é “um método de libertação interior”, trata-se de um trabalho estético que tira a linguagem de seu lugar comum de modo que “cada palavra – à parte suas propriedades físicas – encerra uma pluralidade de sentidos” (1982, p. 25). Contudo, embora seus estudos tenham se voltado predominantemente à arte poética, o autor, numa perspectiva mais ampla, estende esta poeticidade à prosa. Ele esclarece que a prosa e a poesia emanam da natureza significativa da linguagem, e que as palavras são dotadas de dois atributos: a mobilidade ou intermutabilidade. A mobilidade consiste na “capacidade de uma palavra poder ser explicada por outra” (PAZ, 1982, p. 134), assim, haveria na prosa, muitas maneiras de se dizer a mesma coisa; já na poesia, somente uma considerando-se a imagem enquanto um elemento preponderante desta última. O autor diferencia um objeto de uma obra de arte que se torna única por meio da poesia enquanto algo que nos toca, pois:

No interior de um estilo é possível descobrir o que separa um poema de um tratado em verso, um quadro de uma estampa didática, um móvel de uma escultura. Esse elemento distintivo é a poesia. Só ela pode mostrar a diferença entre criação e estilo, obra de arte e utensílio.

Qualquer que seja sua atividade e profissão, artista ou artesão, o homem transforma a matéria-prima: cores, pedras, metais, palavras. A operação transmutadora consiste no seguinte: os materiais abandonam o mundo cego da natureza para ingressar no das obras, isto é, no mundo das significações (PAZ, 1982, p. 24).

Paz ao tentar explicar o que é poesia e o que é poema, adentra, de modo geral, o âmbito da literatura e da linguagem. Ressalta que a linguagem viabiliza o pensamento e declara que o homem é um ser feito de palavras sem as quais se torna inapreensível:

A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la ou batizá-la. Aquilo que ignoramos é o inominado. Toda aprendizagem principia com o ensinamento dos verdadeiros nomes das coisas e termina com a revelação da palavra-chave que nos abrirá as portas do saber. Ou com a confissão da ignorância: o silêncio. E, ainda assim, o silêncio diz alguma coisa, pois está prenhe de signos. Não podemos escapar da linguagem. Na verdade, os especialistas podem isolar o idioma e convertê-lo em objeto. Mas trata-se de um ser artificial arrancado de seu mundo original, já que diversamente do que ocorre com os outros objetos da ciência, as palavras não vivem fora de nós. Nós somos o seu mundo e elas o nosso (PAZ, 1982, p. 37).

O lúdico é o aspecto que merece atenção aqui, que também permeia o imaginário e desempenha um papel fundamental no aprendizado. Segundo Paz, pautado na psicologia de Piaget, para as crianças “a verdadeira realidade é constituída pelo que nós chamamos de fantasia: entre duas explicações de um fenômeno, uma racional e uma maravilhosa, escolhem fatalmente a segunda porque lhes parece mais convincente.” (1982, p. 144). Numa perspectiva de ensino de literatura proposta para o sexto ano é pertinente explorar o lúdico, a fantasia e a imaginação que ainda permeiam a vivência das crianças fomentando a percepção, a sensibilidade, o estético e o ficcional oportunizados por meio da interação com o texto literário, bem como resultando em novas experiências e saberes. Ainda com relação a esse assunto, o autor afirma que, sucintamente, a imaginação é “primordialmente um órgão de conhecimento, posto que é a condição necessária de toda a percepção; e, além disso, é uma faculdade que expressa, mediante mitos e símbolos, o saber mais alto” (PAZ, 1982, p. 286).

A esse respeito, Johan Huizinga escreveu *Homo Ludens*, em 1938, em que analisa o jogo numa perspectiva histórica enquanto manifestação cultural sem vinculação biológica ou científica. Discorre sobre o jogo, a brincadeira, o lúdico em diferentes épocas, culturas e classes sociais. Estes elementos estão presentes no universo das crianças por elas viverem num mundo de fantasia, de sonhos, de alegria, de encantamento, em que realidade e faz-de-conta se confundem. A criança presume ser um príncipe ou uma bruxa malvada, ou seja, ela representa algo diferente atestando alto grau de imaginação desde a mais tenra idade sem, contudo, desvencilhar-se da realidade, pois:

A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo (HUIZINGA, 2000, p. 14).

Nos capítulos iniciais dos doze que compõem o livro, o autor faz referência ao jogo, depois passa para a abordagem deste em outras áreas do conhecimento e nos capítulos sete e oito dedica-se em abordar a relação entre o jogo e poesia. Huizinga (2000, p 23) define jogo como:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2000, p. 23).

Para Huizinga (2000, p. 88) a função do poeta nasceu e permanece na esfera lúdica e a *poiesis* também tem uma função lúdica com características que diferem da vida comum. Para ele, a poesia ultrapassa a seriedade, ela está “naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso”. Também expressa ser o jogo a origem de toda poesia, isto é, “o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão” (2000, p. 95). Há ainda outras particularidades do jogo que também podem condizer com o conceito de poesia por serem qualidades intrínsecas à criação poética:

É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e toma-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2000, p. 97).

Huizinga destaca duas características essenciais do jogo, a primeira é “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade” (2000, p. 10), quanto à segunda, mesmo que temporariamente, o jogo não faz parte da vida real, ele “não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.” (2000, p. 10) absorvendo por completo, a qualquer momento, o jogador.

Em conformidade com Aristóteles em *Arte Poética*, poesia era um termo que abrangia os diferentes textos ficcionais ou não, nas modalidades, denominadas agora na contemporaneidade, de prosa e verso, este por possuírem, grosso modo, ritmo, rima, sílabas poéticas e estrofes, aquela linhas e parágrafos. Para o escritor grego (2003, p. 43):

O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso (pois, se a obra de Heródoto houvesse sido composta em verso, nem por isso deixaria de ser obra de história, figurando ou não o metro nela). Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. Por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular (ARISTÓTELES, 2003, p. 43).

Neste contexto, o conceito de mimese, particularidade do texto poético, era entendido como uma representação, imitação que não se estendia à realidade e seguiam três aspectos: os meios, os objetos e a maneira. O autor (2003) afirma que escrever um texto em verso sobre medicina ou física não torna alguém um poeta, embora tivessem em comum o verso. Ele distribuía os versos em dois gêneros a tragédia e a comédia, pois para Aristóteles (2003), esta representa os homens piores do que são na realidade, enquanto aquela, melhores.

Ao abordar a origem da poesia, discorre que um fator que distingue os humanos de todos os outros seres vivos é sua capacidade de representação, intrínseca ao homem desde a sua infância e por meio da qual obtemos nossos primeiros conhecimentos.

A partir dessa concepção da literatura como um “jogo”, um espaço onde o imaginário permite a vivência de outras situações, de outras experiências, compreendemos que o trabalho com a literatura em sala de aula pode ser estabelecido sobre essa ideia, sobretudo com crianças do sexto ano, momento de transição entre diferentes níveis de ensino. Nossa perspectiva é também corroborada por Lisa França, em seu artigo intitulado “As vias simbólicas para combater o mal-estar na infância e na adolescência”, publicado no livro *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil* (2010), onde a autora chama a atenção para o fato de que o nosso imaginário é lugar de cultura, religião e também de ciência cuja fonte é a linguagem:

Também a ciência é feita de linguagem e imaginário, também para ela o Real é um enigma, que sempre deixa um resto não decifrável. A história da ciência está povoada de desconstruções, correções, evoluções, portanto também inserida no nosso imaginário e limitada pela linguagem (FRANÇA, 2010, p.12).

França também aponta para a questão da simbolização, como elemento necessário às crianças e adolescentes para os quais lhes faltam palavras para “traduzir o mundo, elaborações teóricas para organizar seus desejos e dores.” (2010, p. 20). Acrescenta ainda que sem acesso ao simbólico, com desejos vinculados apenas ao real a criança “habitará a psicose” (2010, p. 20). Pois, negar o simbólico “a fará rejeitar o Outro, o laço social, bloqueando assim qualquer possibilidade de utilizar a linguagem como significante. Ela até pode adquirir o uso da linguagem, mas não a habitará. Não fará uso dela para significar-se.” (2010, p. 20). Ainda em conformidade com França (2010, p. 12), “a linguagem deu origem ao homem que somos, seres esculpidos na palavra”, enfatizando, assim, a relevância de vincular os discentes à literatura.

Do simbólico ao prazer da leitura, Rildo Cosson (2007) disserta sobre o prazer proporcionado pela literatura, pela qual “podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (2007, p. 17). Dentre as várias funções da literatura, ele evidencia a de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2007, p.17), afirma ainda que “o segredo maior da literatura é justamente

o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras" (2007, p. 29). Desta forma, faz-se necessário formar leitores sensíveis, conscientes, críticos para um mundo quer seja de palavras, imagens e sons que vão além dos anos de escolarização.

1.2 O JOGO DO LITERÁRIO NA ESCOLA

No livro *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, publicado há mais de três décadas, as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar expressam que vale a pena investir na formação do leitor (1988, p. 17), pois a leitura literária traz, por meio da linguagem, experimentações fictícias contribuindo para o acesso ao mundo que as letras proporcionam ao leitor, visto que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 15).

Bordini e Aguiar (1988) observam a necessidade de percepção da fruição como aspecto da relação positiva com o literário, pois a literatura transcende o texto, que o leitor dialoga com a obra, quer dizer que também participa sem tolher a autonomia da mesma, assim:

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si através de indício de comportamento assumido pelo leitor. Este, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 86).

Quanto à estrutura da obra literária, esta por sua vez, não constitui um todo uniforme, nela se alteram continuidades e descontinuidades construindo um universo que permite o compartilhamento e a intervenção do leitor criando uma espécie de jogo imaginário entre os envolvidos com o texto literário.

Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. Isso explica por que se pode representar toda uma vida numa novela de cem páginas sem que perca a ilusão de

realidade dos eventos narrados. A obra apresenta uma série indicações em potência, que o sujeito atualiza no ato da leitura (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 14 e 15).

Neste sentido, Bordini e Aguiar (1988, p. 18) reiteram que “se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos”.

A relação entre poesia e jogo abordada por Huizinga também é trazida por Alice Áurea Penteado Martha (2012), no texto “Pequena prosa sobre versos”, publicado no livro *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim* (2012), pois a autora afirma que uma das características da poesia é jogar com as palavras que são, metaforicamente, “as ferramentas do poeta” e que

As potencialidades dessa atividade lúdica equiparam-se às da criação poética, e as afinidades entre poesia e atividade lúdica podem ser observadas na própria estrutura da imaginação criadora, pois, como o jogo, a poesia coloca-se além do lógico, dos padrões preestabelecidos, do convencional. Nessa aproximação, predomina a liberdade de criação, pois a construção poética, dotada de elementos que aproximam a arte do lúdico, reorganiza a palavra, mediante ordenação rítmica ou simétrica, nem sempre seguindo a ordem manifesta no mundo real (MARTHA, 2012, p. 47).

Marly Amarilha em *Alice que não foi ao país das maravilhas*, publicado em 2013, a respeito das diferenças conceituais entre prosa e poesia, explicita de um lado, a magia da palavra encontrada em textos em prosa, precisamente em narrativas literárias e, de outro, o aspecto lúdico presente na poesia. Ao mesmo tempo em que a autora singulariza esses conceitos, também os enaltece:

É pelas narrativas literárias que o leitor aprendiz vislumbra, pela primeira vez, a magia que a palavra produz na organização e nas descobertas do destino humano. É na ludicidade da experiência linguageira presente na poesia que a degustação das palavras revela sabores e abstrações inimagináveis (AMARILHA, 2013, p. 132).

Na concepção de Amarilha (2013, p. 85), no que concerne à construção do conhecimento literário, chama a atenção ao fato de que “quanto maior a exposição dos indivíduos ao texto, maior sua familiaridade com os conceitos que constituem essa forma de linguagem e sua sintaxe simbólica”. Tal como Candido (1995), a autora afirma que o leitor necessita da vivência da ficção, do simbólico por meio dos quais amplia sua percepção com relação à diferença entre ficcional e factual entendendo que não são iguais e, assim, depreende-se que o “lúdico é um jogo intencional”.

Como a pesquisa aqui apresentada tem caráter interventivo – no caso, procura inserir e valorizar o texto literário na sala de aula, fomentando a leitura e a literatura na escola, é importante registrar que cabe ao professor a função de mediar o processo formativo do leitor de literatura por meio da incorporação de textos literários às aulas de Língua Portuguesa, construindo, de modo gradual, a autonomia do leitor. Segundo Amarilha

A leitura de literatura através da experiência de alteridade, isto é, de propiciar a experiência de viver, temporariamente, a história de uma personagem sem correr riscos reais, permite ao leitor percorrer a zona de desenvolvimento proximal em perspectivas bastante amplas. O leitor, em contato com a narrativa ficcional, experimenta, cognitivamente e emocionalmente, inúmeras possibilidades do destino humano, portanto multiplica seu conhecimento sobre o mundo e o comportamento das criaturas, experimenta a imersão em linguagem logicamente organizada, criativamente potencializada. É também convidado a exercer sua imaginação para preencher as informações omissas no texto (AMARILHA, 2013, p. 38).

Amarilha (2013) afirma que a leitura de ficção proporciona ao leitor o acesso a diferentes identificações adentrando, mesmo que temporariamente, na vida dos personagens, pois “o leitor vive outro destino à custa do personagem com o qual se identifica” (2013, p. 67). Este processo de identificação pode se dar por espelhamento ou alteridade. No primeiro, justificando a nomenclatura espelhamento, há uma identificação com os pares, ou seja, o reconhecimento com seu reflexo, com o que é igual. Quanto ao segundo, agrada o que é diferente, a possibilidade de usar uma máscara, “de ser outro” (2013, p. 67). Ainda a esse respeito, a autora discorre que “embora a arte abra espaço para a projeção do desejo do leitor/espectador, ela não tem compromisso em realizá-lo. E essa é a atitude adequada do leitor que sabe que vive um jogo” (AMARILHA, 2013, p. 87).

Dentre as várias funções da instituição escolar, portanto, cabe à educação literária que fomente a autonomia e proficiência na leitura que esteja além da decodificação das letras e que não promova apenas a escolarização das práticas literárias, o que para Lerner (2007) torna-se um dos grandes desafios enfrentados pela escola uma vez que “ler e escrever é um desafio que transcende a alfabetização em sentido estrito”, o difícil é inserir os alunos na cultura do escrito, reconceitualizar esse objeto de ensino e “construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e de escrita” (LERNER, 2007, p.17).

Contudo, há de se destacar que ao contrário do que o senso comum apregoa, de que a literatura deve ser “trabalhada” nos Anos Finais do Ensino Fundamental com maior ênfase no EM, a formação de leitores dá-se desde a mais tenra idade, uma vez que ainda muito pequenas já demonstram o interesse em ouvir histórias acompanhando a leitura de textos, mediadas pelo adulto leitor, isto é, sentem necessidade de se integrar ao jogo, ao simbólico, ao literário.

SEÇÃO 2 – A LITERATURA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

2.1 A literatura subjacente nos documentos oficiais

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, instituído em 2012, pelo então Ministro da Educação Aloízio Mercadante Oliva, visa atender à meta cinco do Plano Nacional de Educação⁵, alfabetizar todas as crianças até no máximo o final do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Todavia, alfabetização não se desvincula de letramento que, por sua vez, está intrinsecamente voltado à leitura compreensiva.

O PNAIC constitui-se, na verdade, em um programa de formação continuada de professores que discute os três grandes eixos de conteúdo de Língua Portuguesa já trazidos nos PCN: oralidade, leitura e escrita⁶.

A concepção de leitura trazida no PNAIC, bem como as que se apresentam na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) já haviam sido apontadas nos PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Tendo como base a concepção que trazem os PCN (BRASIL, 1997, p. 54) acerca de que “um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”. Assim, faz-se indispensável que seja oportunizada ao estudante uma formação leitora também competente e não apenas uma obrigação escolar, mas que a leitura tenha relevância para sua vida, proporcionando-lhe participar ativamente da sociedade em que está inserido, fazendo escolhas que atendam suas necessidades e interesses, como também possa aprimorar suas

⁵ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 fev. 2019.

⁶ O Programa foi criado a partir de dados obtidos via resultados das avaliações que compõem o SAEB, todavia extinto em 2019.

competências leitoras para que saiba o que e o porquê ler, contribuindo, desta forma, para a formação de um leitor competente como designam os PCN (BRASIL, 1997).

Atualmente, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Curricular Comum⁷ (BNCC), que, assim como os PCN, no componente curricular de Língua Portuguesa, o texto é o objeto central, entretanto, a BNCC amplia os PCN no que diz respeito às novas práticas de linguagem, novos letramentos, inclusive os digitais. No que se refere ao conteúdo de Língua Portuguesa, especificamente, apresenta-se organizado por eixos que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura, escuta e produção (escrita e multissemiótica).

Quanto ao eixo leitura, o documento pressupõe a participação ativa do leitor mediada pelo professor que assume, ou deveria assumir o papel de leitor mais experiente. Assim, as práticas de leitura trazidas na BNCC propagam-se para além do texto escrito, considerando a leitura de imagens (foto, pintura e desenho), movimento (filmes e vídeos), e ao som (música).

Na perspectiva trazida pelo documento, os textos são considerados como objetos socioculturais de modo que os alunos possam refletir sobre eles considerando suas condições de produção, a esfera de circulação nos diferentes campos de atividade, bem como pensar sobre as mudanças ocorridas em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e, desse modo, possam apreciar e valorizar os textos considerando os aspectos estéticos, políticos e ideológicos. Portanto, compreender o texto numa perspectiva mais ampla que extrapole a didatização de conteúdos, e por que não dizer a escolarização das práticas de leitura observáveis em muitas escolas.

No que se refere ao texto literário, em se tratando de BNCC, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, este item aparece no “Campo Artístico-Literário”, e o que diferencia uma fase de outra é o aprofundamento das experiências. Nos Anos Iniciais temos:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas,

⁷

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2019.

mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (BRASIL, 2018, p. 96).

Os redatores do documento explicitam que a organização dos conteúdos por campos de atuação justifica-se uma vez que estes “contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para atuação em atividades do dia a dia” (BRASIL, 2018, p.84).

De um modo geral, as orientações ao professor são trazidas, primeiramente, no eixo leitura que compreende práticas de linguagem resultantes da interação do “leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos às leituras para: fruição estética de textos e obras literárias” (BRASIL, 2018, p. 74), no tópico “Adesão às práticas de leitura”, dispomos:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2018, p. 74).

Já o eixo oralidade, estende-se as práticas de linguagem em situação oral como aula dialogada, mensagem gravada, seminário, debate, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, contação de histórias, vídeos, programa de rádio, dentre outras, pois “envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 79). Aparecem especificamente nos tópicos “Compreensão de textos orais e Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” que requerem do aluno:

uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos. Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis (BRASIL, 2018, p. 79).

As competências específicas de Língua Portuguesa para o EF perpassam todos os componentes curriculares o que as tornam “essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.” (BRASIL, 2018, p. 84). No que se refere à literatura, a BNCC explicita que:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Na medida em que se avança na leitura deste documento, especificamente em cada ano da escolaridade, são trazidas as habilidades a serem desenvolvidas, direcionadas aos alunos do primeiro ao quinto ano, temos:

Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor (BRASIL, 2018, p. 97).

Em se tratando dos Anos Finais da Educação Básica, no componente de Língua Portuguesa, expande-se o contato dos estudantes com gêneros discursivos concernentes “a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018. p, 136). Quanto ao Campo Artístico-Literário para esta fase da EB, o professor deve se pautar da seguinte forma:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e

diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolva critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2018, p. 156).

Fato que no Campo Artístico-Literário prioriza-se a formação do leitor competente promovendo a exposição dos estudantes, de diferentes fases da EB, às manifestações artísticas, produções culturais e, sobretudo, com a arte literária. Neste sentido, é necessário subsidiá-los para que possam, aos poucos, elevar seus níveis de compreensão e de fruição.

Ainda em relação ao Campo Artístico-Literário, a BNCC expressa que a formação do leitor literário deve ser fomentada e demanda continuidade, potencializando os aspectos humanizador, transformador e mobilizador que a arte literária possui, pois:

Está em jogo a continuidade da 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).

As habilidades, no que se refere à formação literária, abrangem conhecimentos acerca de gêneros narrativos (espaço, tempo e personagens) e poéticos, as seleções que constroem o estilo nos textos, as diversas maneiras para se contar uma história (primeira ou terceira pessoa), a polifonia característica das narrativas e, quanto à poesia, a princípio, sobressaem os efeitos de sentido “produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito

presentes na linguagem poética” (BRASIL, 2018, p. 136). Dessa forma, entre as habilidades para a modalidade de ensino dos Anos Finais, do sexto ao nono ano, referentes ao eixo leitura, destacam-se:

Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2018, p. 159).

Em relação ao eixo oralidade, o documento evidencia a importância da leitura em voz alta de textos literários de diferentes gêneros como, por exemplo, a contação de histórias. Para tal, é preciso ler com entonação, ter fluência na leitura, visto que:

Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc. (BRASIL, 2018, p. 161).

Quanto à formação de leitores do sexto ano, é um momento decisivo que requer atenção. Pois, nesta fase de desenvolvimento, os alunos se dispersam ou aprimoram as competências adquiridas em anos anteriores configurando sua autonomia leitora, conforme expressam os PCN:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 1998, p. 70).

Mais um documento constituído por pareceres e resoluções que norteiam desde a EI até o EM e que também aborda a passagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais, são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica⁸ (DCN) de 2013, que orientam para que haja uma conexão entre os sistemas municipais e estaduais, pois muitas escolas direcionadas aos menores pertencem ao município e, ao término do quinto ano, são direcionadas para as instituições estaduais. Esta fase de transição deveria acontecer de forma integrada, ou seja, um trabalho em continuidade tendo em vista o percurso formativo do aluno sem rupturas, como retrata o texto a seguir:

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar (BRASIL, 2013, p. 33).

Ainda com relação às articulações do EF e o segmento da trajetória escolar dos alunos na etapa posterior, percebe-se muitas mudanças, dentre elas: o espaço físico, pois passam de uma rede para outra em que tudo é novidade, de um número reduzido de professores para um maior, sendo agora um para cada componente curricular organizado em aulas de quarenta e cinco minutos, enfim são principiantes em contato com turmas mais experientes. De modo geral, parecem sair de uma micro para uma macroestrutura. As DCN (2013) declaram que

Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores (BRASIL, 2013, p. 20).

Com o intuito de garantir a transição de uma instância para outra, primando pela EB em sua totalidade, de forma articulada e colaborativa, evitando barreiras ao percurso escolar, as DCN evidenciam que:

⁸Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf. Acesso em 07 jan. 2019.

é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras. Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino (BRASIL, 2013, p. 120).

Ainda a esse respeito, e em consonância com Joice Araújo Esperança e Dinah Quesada Beck, em artigo publicado em revista de educação intitulado “Fórum de discussão como estratégia pedagógica na formação de professores/as: problematizando as infâncias contemporâneas e a reinterpretação dos produtos culturais pelas crianças” (2018), os Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessitam de especial atenção por se tratarem de crianças em fase de transição para a adolescência e de mudança de escola, visto que são encaminhados para outras unidades com grandes diferenças físicas e pedagógicas. Nesta passagem, comumente, descarta-se o lúdico, as diferentes linguagens em detrimento de atividades voltadas para as capacidades intelectuais:

Se considerarmos algumas mudanças promovidas no sistema escolar de nosso país nos últimos anos, dentre as quais figura a antecipação do ingresso das crianças no Ensino Fundamental aos 6º. anos de idade, a reflexão acerca da singularidade da infância e da articulação entre cultura infantil e escolar na formação de professores/as cresce em importância. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em muitos casos, pode implicar uma importante mudança de ênfase, em que as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças apreendem o mundo são secundarizadas ou desconsideradas; as rotinas se tornam mais rígidas e monótonas; as individualidades e diferenças dos sujeitos são negadas; as situações de aprendizagem focalizam as capacidades intelectuais, esquecendo-se das demais dimensões da formação humana (ESPERANÇA e BECK, 2018, p. 48).

Esta fase de transição entre os Anos Iniciais e os Finais do Ensino Fundamental, denominado como Ciclo Intermediário⁹, representa uma linha tênue que contribui para a formação de leitores perenes ou o abandono paulatino da prática de leitura. Os egressos do município, ao se depararem com o sexto ano, são expostos aos textos voltados para o literário, muitas vezes ainda usados de forma fragmentada via livros didáticos, com leituras superficiais, entretanto tidas como certas sob o pretexto metalinguístico e menos para o prazer do lúdico, do brincar prevalecendo uma didática direcionada para um leitor proficiente sem a preocupação com o processo de descontinuidade e formação no qual se encontram. Sobre a utilização de apenas partes de um texto, Bordini e Aguiar (1988) dissertam que:

a utilização predominante de excertos (em folhas mimeografadas ou coletadas no livro didático) desvirtua o universo de sentidos das obras, produzindo no imaginário do aluno-leitor um caos de representações desarticuladas que nem de longe correspondem ou insinuam a proposta de cada original, e acabam por fazer da noção e literatura assim construída uma colcha de retalhos em que nada tem a ver com nada. Ou melhor, tudo tem a ver com as intenções (nem sempre louváveis) daquele que seleciona os textos e os recorta (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 37).

Documentos oficiais como os PCN de Língua Portuguesa referenciam uma educação literária em que a recepção e a criação literárias atreladas aos aspectos culturais da sociedade estejam em detrimento da historiografia consolidando a formação de leitores, ou seja:

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

⁹ Sobre a reorganização da Educação Básica consultar: Resolução SE 53, de 2-10-2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM?Time=12/05/2016%2023:09:37. Acesso em: 28/01/2020.

Em meio a esse referencial, os documentos que norteiam o Currículo Oficial do Estado de São Paulo declaram que o material propõe, por meio de situações de aprendizagem, que os discentes tenham contato com diferentes textos, quer sejam literários quer não sejam, e de diferentes gêneros discursivos:

Este volume, segundo a perspectiva do letramento, apresenta um conjunto de Situações de Aprendizagem que tem como objetivo central contribuir para que os estudantes aprendam a lidar, linguisticamente e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do conhecimento e como meio para atingi-lo. Para tanto, considera-se que as questões da língua, ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades, fazem parte de um sistema simbólico que permite ao sujeito compreender que o conhecimento e o domínio da linguagem são atividades discursivas e interlocutivas, favorecendo o desenvolvimento de ideias, pensamentos e relações, em um constante diálogo com seu tempo (SÃO PAULO, 2014 – Caderno do Professor, p.5, v.1).

Um dos desafios da docência é com relação ao distanciamento dos alunos das práticas de leitura ao longo dos anos de escolaridade, sobretudo ao usarem o texto nas aulas de Língua Portuguesa apenas como pretexto para atividades metalinguísticas ou que fogem do uso real com apenas fragmentos textuais, pois, conforme Maria Alice Faria, em *Como usar a literatura infantil na sala de aula* (2004):

ao ficarmos na leitura limitada aos questionários tradicionais ou buscar apenas o aspecto denotativo das histórias, não chegaremos à riqueza que se abre nas mais diversas maneiras que cada leitor experimenta ao ler o texto – o verbal e a imagem. Essas práticas tradicionais limitam a compreensão e a fruição de um texto literário (FARIA, 2004, p. 116).

No que diz respeito à literatura, nos documentos referenciados anteriormente, podemos encontrar o lúdico, o jogo como caminho para pavimentar o acesso à leitura de textos mais densos, contribuindo sobremaneira para a formação do leitor.

2.2 O simbólico e o brincar na concepção dos documentos

Apesar de mencionarem o termo literatura, em que medida os documentos oficiais voltados para a EB enxergam-na como espaço para a construção do imaginário, do simbólico, do jogo, da literariedade, do brincar, do lúdico? Nesses documentos oficiais, além da preocupação com a fase de transição, podem-se pinçar expressões que acenam para a importância do lúdico pertinente a esta proposta de trabalho. Revisitando, temos as explanações que seguem nos próximos parágrafos.

Nos PCN é possível encontrar alusão ao imaginário nas especificidades do texto literário, em:

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

Na apresentação da área de Língua Portuguesa dos PCN, mais precisamente em “Discurso e suas condições de produção”, gênero e texto, é possível encontrar embora uma única vez a palavra literariedade:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de **literariedade**, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 22, *grifo nosso*).

No que diz respeito às DCN, é enfatizado o lúdico em diferentes textos, como na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o **lúdico**, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93, *grifo nosso*).

O lúdico aparece nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, salientando sua importância para a vida escolar uma vez que no processo de aprendizagem a região cognitiva associa-se à afetiva e emocional:

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do **lúdico** na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos (BRASIL, 2013, p. 116, *grifo nosso*).

Mais uma referência à ludicidade nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos com intuito de tornar as aulas mais atraentes e desafiadoras:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter **lúdico** da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (BRASIL, 2013, p. 121, *grifo nosso*).

Ainda em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, no documento é citada a expressão simbólico ao abordar a literatura educacional e que a escola tem afastado os alunos de classes sociais menos abastadas de aprendizagens essenciais:

A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e **simbólico** das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados (BRASIL, 2013, p. 119, *grifo nosso*).

Em conformidade com a BNCC (2018) encontramos em diferentes situações o brincar tão presente no dia a dia das crianças e seus benefícios para a aprendizagem como, por exemplo, na EI, no contexto da EB:

A interação durante o **brincar** caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37, *grifo nosso*).

Também desponta nos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, esclarecendo que ao brincar quer seja com os pares quer seja com adultos a criança amplia bem como diversifica o acesso a produções culturais, à imaginação dentre outros, pois:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38, *grifo nosso*).

Mais uma indicação ao brincar, desta vez nos campos de experiências da EI, levando em consideração que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças

têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, **brincar**, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 40, *grifo nosso*).

Nas competências específicas de Língua Portuguesa para o EF, ao se referirem ao desenvolvimento do senso estético para a fruição destacando o valor da literatura e diferentes manifestações artístico-culturais, é possível encontrar a palavra imaginário em:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de **imaginário** e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87, *grifo nosso*).

Este vocábulo aparece ainda em mais dois momentos no Campo Artístico-Literário – sendo um direcionado do primeiro ao quinto ano dos Anos Iniciais, em: “reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do **imaginário** e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 97, *grifo nosso*). E também no mesmo campo, contudo no primeiro e segundo anos, no que diz respeito a “apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo **imaginário** e sua dimensão de encantamento, **jogo** e fruição” (BRASIL, 2018, p. 111, *grifo nosso*).

Concluimos, enfim, com base nessas informações, que o lúdico e o brincar estão voltados principalmente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que o jogo, a literariedade, o imaginário e o simbólico sejam pouco mencionados.

Isto é, como se pode notar, mesmo que os documentos oficiais não usem termos como lúdico ou simbolização, demonstram certa consciência sobre a dificuldade de transição vivenciada pelos alunos que adentram os Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, a busca por práticas mais coerentes na escola tem como horizonte efetivar, com maior possibilidade de perenidade, a experiência da leitura do texto literário.

Nesse sentido, Ceccantini (2009) discorre sobre a função de mediador de leitura, aguçando o interesse do aluno pela leitura e pela literatura. Dito de outra forma, promover o encontro entre o aluno e o texto, entretanto primeiramente essa

junção precisa acontecer com o docente para que ele contagie sua turma, como expõe o autor:

deixando tácita como condição para o êxito na formação de leitores que esse mediador deva ser, ele mesmo, um leitor voraz e apaixonado, totalmente convencido de que ler é um valor e de que há um sem-número de obras memoráveis que valem a pena ser lidas. Esse mediador sempre imaginará que, dentre essas obras todas, há aquelas capazes de seduzir o mais refratário, relutante e empedernido dos (não) leitores e que cabe precisamente ao processo de mediação identificar essas obras, torná-las acessíveis e transformá-las no objeto do desejo desse *leitor-em-potencial*. Pressupõem que o mediador aficionado das boas obras toma as “regras da animação de leitura” como um desafio, o que o levará a propor em diversos níveis – dos essencialmente individuais aos francamente coletivos – as ações precisas para vencê-lo (CECCANTINI, 2009, p. 217).

Não é de hoje que o tema leitura traz muitas preocupações aos profissionais de educação, pois além de ser um assunto de extrema relevância envolve as diferentes áreas de conhecimento na busca pela qualidade da EB. Em contrapartida, em avaliações externas como, por exemplo, SARESP que compõe IDESP, Prova Brasil que constitui o IDEB, esta em âmbito federal a cada dois anos, e aquela estadual uma vez por ano, entre outras que exigem o domínio da habilidade leitora, os resultados mostram que, infelizmente, tem-se ficado abaixo do esperado. Reverter este contexto e formar leitores não é uma tarefa simples ainda mais se focarmos na leitura do texto literário. Negar esse acesso ao discente é um meio de excluí-lo de práticas cidadãs, culturais e sociais. Acreditamos, mediante o exposto, que a formação do leitor perene de literatura é, portanto, papel da escola e do professor. Assim, justificamos a presente pesquisa por proporcionar aos alunos o contato com a literatura, partindo de textos marcados pela oralidade para chegar a textos característicos da leitura silenciosa, que exigem mais concentração ou maior capacidade de abstração.

SEÇÃO 3 – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Conforme relatado na Introdução, o objetivo deste trabalho interventivo é atuar junto a um sexto ano da EE Professor Carlos Alberto de Oliveira, situada na cidade de Assis/SP. Tendo o texto literário como mote para a formação do leitor, torna-se imprescindível um maior apreço ao ensino de literatura na sala de aula, considerando-a como arte e não apenas como pretexto para outros fins. Para tal, ao que se refere à animação de leitura, a ideia suscitada por João Luís Ceccantini (2009), no capítulo “Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura”, publicado no livro *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*, o autor discorre sobre o papel do professor de estimular a leitura, de ser um incentivador, de ser um leitor voraz que contagie os alunos, pois:

A instrumentalização da leitura na animação, em que até mesmo a literatura é usada para atender a esta ou aquela atividade que visa diretamente ao aprendizado escolar, por mais bem intencionadas que sejam as intenções de quem as propõe, costuma pôr a perder todo o esforço investido no processo, contrariando o princípio básico – e desafio – de toda animação: despertar um desejo autêntico de ler, ao contrário de fazer *ler a qualquer custo*, coisa, aliás, que a escola tradicional sempre fez, e com resultados muitas vezes desastrosos e sobejamente conhecidos, vacinando gerações a fio contra a leitura (CECCANTINI, 2009, p. 216).

Outro pilar que sustenta nossa proposta é a relação da oralidade, ou, como quer Marli Amarilha (2013), a formação de um “ouvido pensante” nos leitores escolares, o que exige aprendizado contínuo. Em conformidade com a autora, em *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola* (2013), a simultaneidade de muitas vozes impossibilita a sociabilidade. Neste sentido, o ambiente escolar se torna hostil e a tendência é a inibição da voz que se restringe a oralizar apenas o necessário a comunicação, conseqüentemente, “reduz a variedade e nuances de seu pensamento” (AMARILHA, 2013, p. 31). Ainda a esse respeito, a autora afirma que “a linguagem na literatura promove também a organização da fala interna que alimenta o pensamento fornecendo procedimentos para sua configuração em expressão verbal” (2013, p. 38). Por meio da contação de história, cabe a quem conta a emissão sonora, por outro lado, propicia-se ao ouvinte a aquisição da capacidade de pensar as palavras e compreender seu sentido, ou seja, “livre da função de vocalizar, mas conduzido pela voz do outro, o ouvinte potencializa as funções cognitivas de acompanhar o fluxo narrativo, de envolver-se

na significação da história” (AMARILHA, 2013, p. 38). Em relação ao potencial comunicativo e transformador da literatura, a autora afirma que:

Uma educação para a leitura literária deve pressupor uma educação para a mudança de percepção sobre o mundo factual e sobre a própria linguagem. Essa é uma problemática fundamental para a escola que usa a literatura, mas faz, de fato, pouco proveito de seu potencial comunicativo e transformador (AMARILHA, 2013, p. 79).

Para elaboração da proposta interventiva, o trabalho toma como base metodológica o método criativo, de acordo com o estudo de Bordini e Aguiar (1988), em *A literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Esse método vincula-se às práticas de natureza artística, por exemplo, artes cênicas, artes plásticas, música e literatura, ou de cunho artesanal pertencente, possivelmente, a todo fazer humano. Bordini e Aguiar (1988) ressaltam que quando a criatividade está para além do prazer pode resultar em aquisição de conhecimento. Ao buscarem uma definição para o termo criatividade, elucidam que:

Entende-se por criatividade a operação que confere uma forma a certa interação estabelecida entre o homem e seus mundos externo e interno. Essa forma é investida de materialidade e se produz por uma atuação em que participam subjetividade e exterioridade, razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina. A proporção com que cada um desses elementos entra no processo criativo é variável e nem sempre mensurável, mas todos eles se presentificam quando se trata de criar (BORDINI e AGUIAR. p. 63, 1988).

Tal qual o método científico, o criativo “é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva” (1988, p. 62). Bordini e Aguiar (1988) afirmam que este método precisa considerar o sujeito criador, o processo de criação e o contexto cultural e histórico. Em conformidade com as autoras, o método desenvolve diversas habilidades, como “analisar, comparar, combinar, classificar e ordenar, efetuar inferências e, principalmente, extrapolações, vinculando essas operações intelectuais à ação física e à prática social, nos produtos criados” (1988, p.71). O objetivo deste método não é o conhecimento do que já existe, todavia explorá-lo para a criação de algo novo. Direcionado ao ensino de literatura, o método criativo deve considerar:

a) o sujeito criador, em seu aparato cognitivo, afetivo e motor, em estágios nem sempre coordenados de maturação e equilíbrio; b) o processo de criação, resumido à captação de alguma carência ainda inexprimida, à

busca desordenada de dados para recuperar o equilíbrio perdido, à elaboração interna desses dados, num nível tão totalmente consciente, o *insight*, percepção intuitiva das relações necessárias que dão forma a algo que suprirá a carência, e à elaboração material desse algo, orientada tanto pelo *insight* quanto pelo material empregado e por técnicas aprendidas ou adaptadas; c) o contexto cultural e histórico, onde tanto o criador como o objeto em criação estão situados, e que predetermina comportamento, modo de fazer e até de perceber, frequentemente cegando o sujeito ou seus pares para certas possibilidades de solução a que o processo criador aponta (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 65).

Segundo as autoras, criar amplia a personalidade tal como os modos de comunicação da vida social. Direcionando para a literatura e buscando atender as especificidades de cada aluno bem como uma gradativa postura crítica e transformadora perante a realidade, tem-se como objetos educacionais:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico.
- 4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 66).

Dessa forma, o aluno tem seu ritmo, suas aspirações, gostos e angústias respeitados, e sua aprendizagem ganha qualidade de vivência espontânea. Quanto à produção textual, “impede a dispersão das energias psíquicas e físicas investidas no processo, ao mesmo tempo em que integra o aluno no mundo do trabalho”. Etapas do método criativo: “1) Constatação de uma carência; 2) Coleta desordenada de dados; 3) Elaboração interna dos dados, 4) Constituição do projeto criador; 5) Elaboração material; 6) Divulgação do trabalho” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 72). Ainda com relação ao método criativo, segundo as autoras, com sua aplicação a sala de aula transforma-se em um:

atelier de efervescência e trabalho, em que necessidades pessoais e coletivas estão emergindo e buscando formas concretas de satisfação. A ideia de projeto criativo acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 71).

A essa perspectiva de interatividade entre a leitura e as demais manifestações artísticas, acrescentamos a proposta de Vera Teixeira de Aguiar, Renata Cavalcanti Eichenberg, Laiza Karine Gonçalves, em “Itinerários de leitura para as séries iniciais

– Base de Conhecimentos” (2009), tendo em vista o círculo hermenêutico do filósofo Paul Ricoeur, as autoras apresentam uma metodologia para a formação de leitores das séries iniciais pautando-se na capacidade de compreender, de traduzir e de relacionar os signos linguísticos de modo a manifestar seus sentidos. Ricoeur, por meio da interpretação, viabiliza no texto um caminho para a interioridade humana. Nesse sentido, “ao lermos e interpretarmos uma história, estamos colocando a nossa experiência de mundo em diálogo com a experiência de mundo revelada pelo texto” (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES; 2009), transfigurando-se na ampliação da vivência, assim como nos conhecermos melhor aperfeiçoando a concepção de realidade. O filósofo nomeia a leitura de círculo hermenêutico, o qual perpassa três momentos distintos, todavia interligados que pertencem ao leitor, são: a compreensão, interpretação e apropriação do texto.

As autoras defendem uma ligação entre o livro e os brinquedos também declaram que o contato com a linguagem literária propicia a capacidade de criar da criança “de onde extrai novas experiências, vivenciadas no plano imaginário, porém também assimiladas no meio real” (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES, 2009). Ressaltam ainda a necessidade do brincar para a participação da criança no processo estético, e a importância do ludismo como um atrativo para brincar, dito de outra forma “como um convite para ingressar no universo da fantasia, onde a representação e a recriação ganham vez” (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES, 2009). Neste contexto, elas criaram o método “Brincar de ler” que abrange cinco etapas com base nos três momentos do círculo hermenêutico de Ricoeur, são eles: estímulo lúdico, leitura, reflexão sobre leitura, atividade criativa e desfecho lúdico.

Tendo como referência “Brincar de ler”, apresentado pelas autoras Aguiar, Eichenberg e Gonçalves (2009), onde elas trazem as etapas que associadas às fases do círculo hermenêutico, dispomos: estímulo lúdico que se refere ao momento inicial da compreensão; leitura ao alcançar a compreensão do texto; reflexão sobre a leitura que corresponde à interpretação; atividade criativa voltada para a apropriação do texto pelo leitor; desfecho lúdico também direcionado para a apropriação. Para a aplicação do método, as autoras elencaram eixos temáticos. Estes, divididos em unidades temáticas contínuas e progressivas que seguem a ordem “de dentro para fora”, ou seja, do mais próximo para o mais distante, visando à compreensão de si mesmo e da realidade, dessa forma, temos: identidade, segredos, desejos, gostos, problemas, medos, relações familiares, amizade, vida na escola e descoberta do

mundo. Os roteiros trazidos no texto foram ponto de partida para a oferta das oficinas. Com relação às unidades temáticas, esclarecemos que não seguimos a ordem sugerida pelas autoras, dispomos:

Quadro 1 – Título/autor e unidade temática

N°	Texto e autor	Unidades temáticas
01	<i>João e Maria</i> – Taisa Borges (2006)	Relações familiares
02	“João esperto” – Monteiro Lobato (1995)	Identidade
03	“O menino de Rua” – Patativa do Assaré (2010)	Desejos
04	“De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti (2015)	Problemas
05	“Negócio de menino com menina” – Ivan Angelo (2002)	Segredos
06	“O príncipe encantado no reino da escuridão” – Ricardo Azevedo (2013)	Relações familiares
07	“A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo (2009)	Amizade
08	“Os presentes do rei leão” – Pieter W. Grobbelaar (2009)	Gostos
09	<i>Na floresta</i> – Anthony Browne (2014)	Medos
10	“A mãe que se transformou em pó” – Kasiya Makaka Phiri (2009)	Descoberta do mundo
11	“O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008)	Vida na escola

Fonte: autoria própria

Assim, passamos a propor as oficinas pensando que teríamos ao menos três meses para aplicar, ao longo dos quais foram dadas prioridades para as atividades mais interativas até chegar a uma leitura mais abstrata.

SEÇÃO 4 – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Bordini e Aguiar (1988, p. 36), há mais de três décadas, descreveram as aulas de literatura nas escolas como atividades estáticas e previsíveis “ditadas inclusive pelo próprio livro didático: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição”. Com o intuito de romper este modelo de ensino de literatura que ainda permeia as salas de aula, propusemos momentos para a apreciação do texto literário ressaltando a oralidade, o lúdico e a formação do leitor de literatura infantojuvenil. Para tanto, seguimos um calendário de atividades, a saber:

Quadro 2 – Cronograma das oficinas

Oficina	Texto	Aplicação
01	<i>João e Maria</i> – Taisa Borges (2006)	19 / 09 / 2019
02	“João esperto” – Monteiro Lobato (1995)	26 / 09 / 2019
03	“O menino de Rua” – Patativa do Assaré (2010)	03 / 10 / 2019
04	“De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti (2015)	10 / 10 / 2019
05	“Negócio de menino com menina” – Ivan Angelo (2002)	17 / 10 / 2019
06	“O príncipe encantado no reino da escuridão” – Ricardo Azevedo (2013)	24 / 10 / 2019
07	“A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo (2009)	31 / 10 / 2019
08	“Os presentes do rei leão” – Pieter W. Grobbelaar (Seleção Nelson Mandela, 2009)	14 / 11 / 2019
09	“Na floresta” – Anthony Browne (2014)	19 / 11 / 2019
10	“A mãe que se transformou em pó” – Kasiya Makaka Phiri (Seleção Nelson Mandela, 2009)	21 / 11 / 2019
11	“O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008)	28 / 11 / 2019
12	Roda de conversa	05 / 12 / 2019

Fonte: autoria própria

4. 1 Oficina 1: *João e Maria* – Taisa Borges (GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. João e Maria. Tradução Taisa Borges. Ilustração Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2006)

Para o primeiro encontro, considerando as questões referentes ao “ouvido pensante” de Marly Amarilha (2013), priorizamos atividades orais por meio da leitura de imagens para que os alunos pudessem compartilhar seus conhecimentos, eles

ora falavam ora ouviam os colegas. Maria Alice Faria (2004, p. 20) afirma que o texto literário narrativo quer seja escrito quer seja de imagens, por meio da imaginação, oportuniza ao leitor “experimentar uma vivência simbólica” e destaca que uma boa narrativa ficcional não deve evidenciar tudo, salientando a importância dos espaços em branco para que os alunos usem a imaginação, preenchendo-os. A autora afirma que “a articulação entre o explícito e não explícito, nas boas narrativas, é construída pelo autor de modo a deixar pistas ao leitor para que ele possa preencher esses ‘brancos’”. Faria (2004) também destaca o trabalho do ilustrador que tem de ter o cuidado de não exagerar nos elementos descritos de modo que não sobrecarregue com excesso de informação a imagem, ela concentra os elementos de hipersignificação da narrativa, com:

- a) os elementos estáticos, ligados à descrição, por meio de sugestões espaciais, como o ambiente em que se passa a ação, as personagens e suas características como a roupa que vestem, o lugar em que vivem, seus objetos pessoais etc.
- b) os elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da narrativa, como exprimir com clareza a ação, os gestos e as expressões motivadoras das personagens, além de marcar o ritmo da ação e a progressão da narrativa (FARIA, 2004, p. 42).

Em duplas de trabalho, num jogo de tabuleiro tinham de superar diversos desafios distribuídos em pequenos envelopes coloridos como, por exemplo, responder algumas questões de múltipla escolha, ajudar dois irmãos perdidos numa floresta a voltarem para casa, dar sequência as imagens que receberam embaralhadas reconstruindo a história de Chapeuzinho Vermelho, organizar o enredo do conto da Branca de Neve - após receberem dois círculos vermelhos em papel *offset* tinham de usar a imaginação e criar a personagem Chapeuzinho e escolher um dos dois contos para resumir os acontecimentos. O objetivo era provocar os alunos, instigá-los para leitura colaborativa do texto não verbal *João e Maria*, de Taisa Borges (2006).

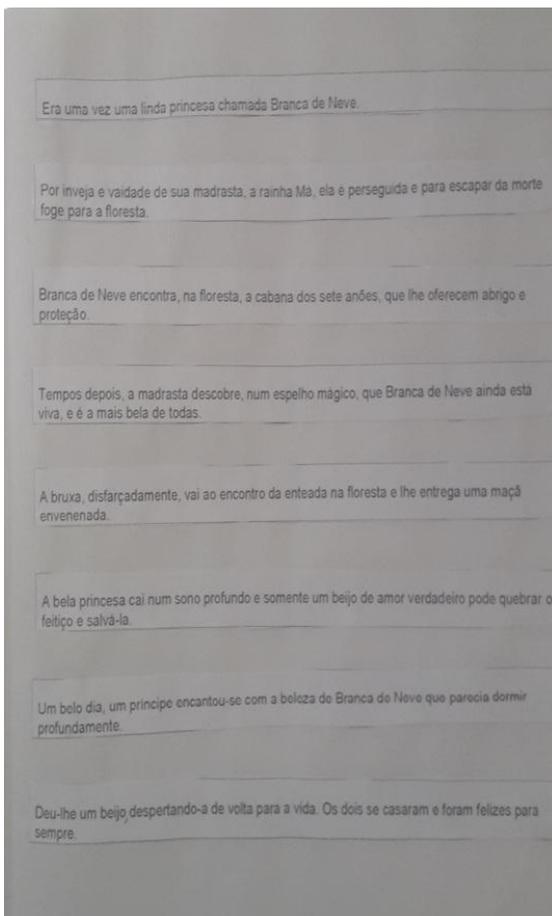
Cada dupla verbalizou uma ou duas das cenas acompanhadas por algumas questões norteadoras para debater sobre a obra como, por exemplo: o que vocês sentiram ao realizar esta leitura? Vocês gostaram de fazer esta leitura? Aconteceu alguma coisa na história que surpreendeu vocês? O que vocês acharam do desfecho? O que teriam feito no lugar de pai, da madrasta, de João ou de sua irmã? Qual o personagem que mais lhes chamou a atenção, por quê? Vocês se sentiram

aterrorizados por algum personagem? Ele se parece com algum outro que vocês conhecem, em que aspecto? Vocês recomendariam esta leitura para um amigo?

Nesta primeira oficina, apenas duas aulas não foram suficientes para que terminássemos todas as ações programadas sendo necessária mais uma para ouvirmos o audiolivro de uma das versões da história e socializarmos as impressões de leitura. Ainda assim, o encontro serviu de observação e análise para as próximas aulas, pois os alunos participaram ativamente, muitos ficaram surpresos por nunca terem tido acesso a um livro de imagens e também relataram outras versões que conheciam do conto infantil. O espaço utilizado foi a sala de multimídia da escola.

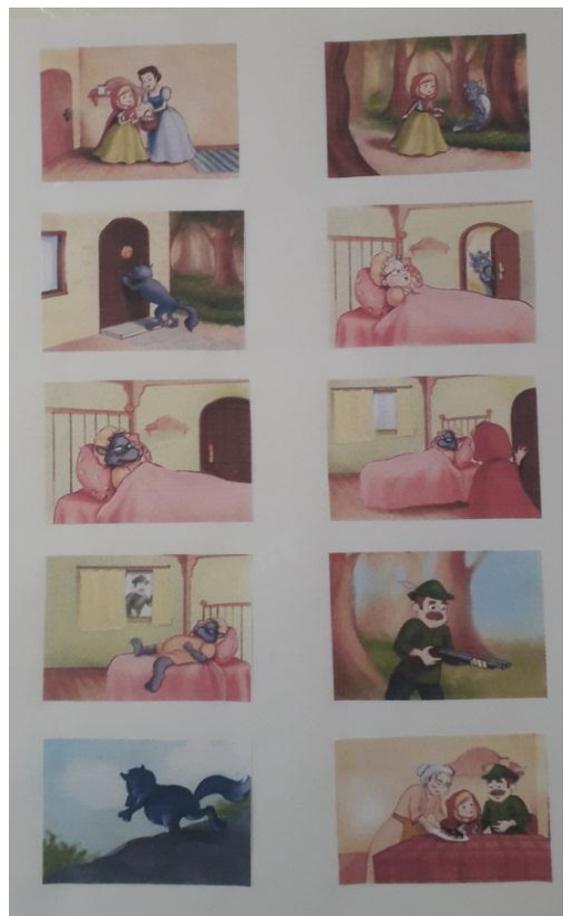
Ações desenvolvidas:

Figura 4 - Texto: “Branca de Neve”



Fonte: autoria própria

Figura 5 - História da Chapeuzinho Vermelho



Fonte: autoria própria

Figura 6 - Criação da Chapeuzinho Vermelho



Fonte: acervo da pesquisadora

Síntese das atividades realizadas:

- a) leitura de imagens;
- b) intercâmbio oral entre o professor e os alunos;
- c) jogo de tabuleiro com desafios para avançarem nas casas (1 – labirinto / 2 – dar sequência as imagens para reconstruir a história da Chapeuzinho Vermelho / 3 - colocar a história da Branca de Neve na ordem cronológica de acontecimento dos fatos / 4 – transformar duas figuras geométricas circulares na personagem Chapeuzinho Vermelho / 5 – responder, alternadamente entre um desafio e outro, às questões de múltipla escolha;
- d) leitura colaborativa do texto;
- e) escuta do audiolivro;
- f) socialização das impressões de leitura
- g) o agrupamento utilizado oficina foi o de duplas.

Síntese avaliativa: neste primeiro encontro, observamos o predomínio da linguagem oral, da brincadeira, da descontração em relação à leitura do texto literário.

4.2 Oficina 2: “João esperto” – Monteiro Lobato (LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Brasiliense, 1995)

Na segunda oficina, procuramos manter os três eixos (oralidade, lúdico e leitura literária) abordados na primeira, sempre aprofundando um pouco mais para atender bem como ampliar o horizonte de expectativa do aluno. Lançando mão da competência oral tão presente junto aos discentes, começamos com ditos populares e charadas as quais eles tinham de decifrar. Para ajudá-los, poderiam procurar os vocábulos em um caça palavras e interpretar as imagens/emojis associando-os aos ditados.

Depois do jogo oral, adentramos o universo ficcional literário por meio da apresentação da obra a ser lida, exposição dos personagens para que tentassem imaginar o enredo e a brincadeira de telefone sem fio com o provérbio “o mundo é dos espertos” para instigá-los ao texto. Depois de descobrirem o título, questionamos o porquê de mais um João, se era um nome comum, se teria alguma representação e relação com outro homônimo. Na sequência, fomos da leitura individual e silenciosa para a colaborativa. Por fim, a turma foi dividida em dois grupos em que um desenharia os personagens da história e o outro, os espaços. Depois foi montando e afixado um painel na sala de aula com as produções dos alunos.

Pudemos perceber que a habilidade de criar e ilustrar eram pontos de destaque a serem explorados com a classe durante o processo de intervenção. Nesta segunda oficina, começou a ficar evidente o envolvimento dos alunos com a literatura, até os mais apáticos se encantaram com os dizeres de Monteiro Lobato e não gostavam que a leitura fosse interrompida por alguém que batesse na porta da sala. Outros queriam saber qual seria o próximo texto a ser lido.

Na próxima aula, seria dado seguimento aos conteúdos curriculares e não às oficinas, entretanto fomos surpreendidos por uma aluna, que por ter gostado muito do texto de Lobato, foi até a Sala de Leitura em busca das obras do autor e encontrou outra versão da história intitulada *João preguiçoso* de Tony Ross (1996) empenhando-se em ler para os colegas.

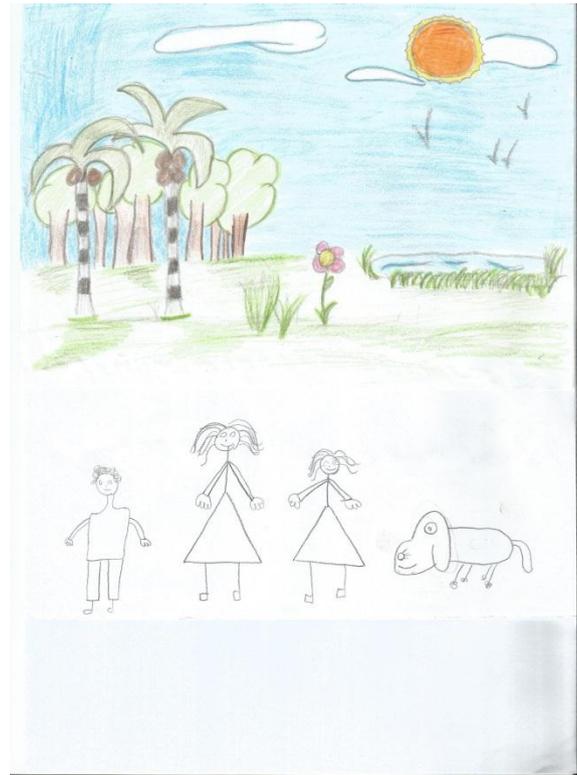
Associação entre personagem e espaço:

Figura 7 - Junção personagem e paisagem 1



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 8 - Junção personagem e paisagem 2



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 9 – Junção personagem e paisagem 3



Fonte: acervo da pesquisadora

Síntese das atividades realizadas:

- a) intercâmbio oral destacando as características do gênero ditado popular;
- b) decifração de provérbios com a ajuda de um caça palavras;
- c) interpretação de ditos populares por meio de imagens/emojis;
- d) adivinhação de charadas;
- e) apresentação da capa do livro e dos personagens da história para imaginarem o enredo;
- f) brincadeira de “telefone sem fio” para descobrirem o título;
- g) leitura silenciosa do texto,
- h) leitura colaborativa do texto;
- i) atividade em grupo para desenhar os personagens e cenários da história;
- j) colagem e montagem de um painel.

Síntese avaliativa: aqui, depois de vivenciarmos a oralidade e o lúdico, avançamos em direção à leitura literária atentando quanto à recepção de um texto verbal pelos alunos que pareciam seduzidos com a leitura já no segundo encontro. Dito de outra forma, a literatura, logo de início, apareceu à turma com suas potencialidades humanizadoras e transformadoras proporcionando aos alunos experienciar o universo por ela ofertado. Aos poucos fomos diminuindo as práticas orais e recreativas para focarmos cada vez mais no texto literário.

4.3 Oficina 3: “O menino de Rua” – Patativa do Assaré (ASSARÉ, Patativa do. “Meninos de Rua”. *In: Antologia poética/Patativa do Assaré.* (org.) Carvalho, Gilmar de. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010, p. 277-278)

Esta oficina foi realizada na sala de aula que ganhou dois varais de barbante, um com exemplares de literatura de cordel e outro com xilogravuras para ambientar os alunos com o gênero literário e a temática do poema. Eles tiveram que fazer suas reflexões mediante a situação hipotética de aceitar carona de desconhecidos e depois perceber ter sido sequestrado por uma quadrilha internacional envolvida com o tráfico de crianças. Foram selecionados dois representantes, sendo um para as meninas e um para os meninos. Neste jogo oral tinham de expor suas estratégias para fugir do cativo e, ao serem questionados pela equipe adversária, não poderiam usar as palavras “sim”, “não” nem “porque”.

Dando continuidade, assistiram a uma animação baseada no cordel “O lobisomem o coronel” de Antonio Kelvisson Vianna de Lima¹⁰. Depois de levantar o conhecimento dos alunos acerca da literatura de cordel foi lhes apresentado uma breve história. Na sequência, foram realizadas a leitura do texto e ilustração do poema por meio da xilogravura confeccionada em isopor reutilizado e tinta, expressando suas habilidades artísticas e deixando um recado no mural da escola para os “meninos de rua” e para a sociedade. Ao fundo, músicas relacionadas ao tema, como Luiz Gonzaga e Dominginhos.

Ao terminarmos a leitura do poema, uma aluna afirmou quase ter chorado com o texto ao ser indagada por que disse que o texto era tão lindo quanto emocionante. Outra aluna salientou que queria o livro para ela. Ainda registramos que, na aula seguinte, uma estudante quis homenagear a amiga que integra uma dupla sertaneja com o irmão mais velho recitando o poema “Minha viola”, também escrito por Patativa do Assaré (2010), evidência de que a formação do leitor perene de literatura não estava restrita somente à sala de aula. Quanto mais nos debruçávamos sobre os textos mais colhíamos informações de que tínhamos encontrado um possível caminho humanizador e transformador para o sexto ano. Xilogravuras produzidas pelos alunos:

Figura 10 – Menino de Rua em cordel1



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 11 – Menino de Rua em cordel 2



Fonte: acervo da pesquisadora

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KvZTudFcoXY>. Acesso em: 05 jul 2019.

Figura 12 – Menino de Rua em cordel 3



Fonte: acervo da pesquisadora

Síntese das atividades realizadas:

- a) jogo oral com possíveis soluções para uma situação-problema;
- b) assistir a animação baseada no cordel “O lobisomem e o coronel”;
- c) compartilhamento oral de saberes acerca do gênero discursivo cordel;
- d) leitura individual do texto literário;
- e) leitura colaborativa do texto literário;
- f) ilustração do texto por meio de xilogravuras;
- g) recados para os “meninos de rua” e para a sociedade, afixados no mural da escola;
- h) todas as etapas foram realizadas em duplas de trabalho.

Síntese avaliativa: neste encontro o gênero discursivo foi o cordel com seus ritmos, rimas e uma temática que sensibilizou os alunos. Vale esclarecer que nos detivemos, proporcionalmente, mais ao literário que ao lúdico e a oralidade. Fomos nos desprendendo, um pouco de cada vez, da oralidade e ludicidade para avançarmos na esfera literária, entretanto, de modo que os alunos não percebessem

esta proporcionalidade entre o oral, o lúdico e o literário como uma via de acesso à formação do leitor de literatura.

4.4 Oficina 4: “De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti (OLIVEIRA, Tania Amaral [et. al.]. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa 6º ano: livro do aluno. 4ª ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas-IBEP, 2015, p. 23 e 24)**

Na sala de multimídia da escola demos início às atividades assistindo a entrevista de Alê Abreu, diretor do longa-metragem “O menino e o mundo”, e em seguida, ao episódio “A bicicleta”¹¹. No vídeo, além da história, a Língua Portuguesa invertida que aparece em alguns momentos chamou a atenção dos alunos que queriam decifrar as falas. A classe foi agrupada em duplas que sortearam algumas situações-problema sobre as quais teriam de expor oralmente suas perspectivas para possíveis resoluções das adversidades. Após essas reflexões, selecionaram imagens e palavras de revistas destinadas ao recorte para, posteriormente, organizarmos um painel representando o mundo, depois suas expectativas com relação à educação, cultura, família e qualidade de vida.

Encerramos esta oficina com a discussão sobre “De quem são os meninos de rua”, título da crônica que foi lida em casa para um adulto. Esta leitura coincidiu com a semana das crianças. No feedback, a maioria dos alunos ficou empolgada para relatar suas experiências leitoras que, segundo eles, foi de sucesso embora seja triste a realidade de muitas crianças brasileiras de viverem em situação de abandono. Refletimos sobre a leitura da crônica, quando a associaram ao poema da oficina anterior que tratava da mesma temática. Três alunos não realizaram a tarefa.

Na reunião de pais, tivemos a versão dos responsáveis que afirmaram terem ficado surpresos e enaltecidos com o texto e por poderem fazer parte das vivências escolares dos filhos, uma mãe disse que se aproximou mais de sua filha porque entendeu o abandono como sinônimo de distanciamento e de deixar os filhos muito tempo expostos aos aparelhos eletrônicos e redes sociais. A esse respeito, vale

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uyvtihchlhl>. Acesso em 23 jul 2019.

ressaltar a importância da parceria entre escola e família na formação do leitor como afirma Ceccantini:

Nesse contexto, deixada de lado uma visão ingênua que, muitas vezes, imaginava a leitura como um caminho espontâneo e natural, percorrido apenas pelos que possuísssem uma “queda”, um “dom” ou um “pendor” para essa atividade, passou-se a um enfoque mais realista da questão, constatando-se que duas instituições – a família e a escola – assumem uma dimensão da maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial adulto leitor (CECCANTINI, 2009, p.209).

Painéis confeccionados com recortes de revistas e jornais:

Figura 13 - Mundo



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 14 – Qualidade de vida



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 15 - Educação



Fonte: acervo da pesquisadora

Síntese das atividades realizadas:

- a) assistimos a uma entrevista com Alê Abreu, diretor de “O menino e o mundo” (longa-metragem) e o episódio “A bicicleta”;
- b) em duplas, debate acerca de algumas situações hipotéticas;
- c) em grupo de quatro integrantes, recorte e colagem representando o mundo, a educação, a família, a cultura, o esporte e qualidade de vida, foram formadas estações de trabalho em que as equipes ficaram responsáveis por apenas um tema;
- d) indagação sobre a quem pertenceriam os meninos de rua;
- e) incumbência de ler o texto, em casa, para um adulto;
- f) registro da atividade;
- g) feedback da experiência vivenciada.

Síntese avaliativa: neste quarto encontro, assim como no primeiro realçamos a oralidade e o lúdico. Com o objetivo de integrar a leitura aos afazeres familiares, esta foi feita fora do ambiente educacional em que pudemos observar ainda que, fragilmente, mais alunos que avançavam enquanto leitores em formação, que se sentiram à vontade para ler em um ambiente externo à escola. A atividade foi desempenhada pela maioria da turma.

4.5 Oficina 5: “Negócio de menino com menina” – Ivan Angelo (ANGELO, Ivan. *In: Pode me beijar se quiser*. São Paulo: Ática, 2002)

Deslocando do eixo da oralidade gradativamente para textos literários mais densos e que exigem maior competência do leitor exploramos o texto “Negócio de menino com menina”. Iniciamos com a socialização da pesquisa biográfica sobre o autor Ivan Angelo (2002), depois exploramos os conhecimentos dos alunos sobre contos e três alunos relataram textos que sabiam a história “de cor”. Para familiarizarem com a temática do texto, ouvimos a música “Passarinhos” com Emicida e participação de Vanessa da Mata. Após, uma leitura silenciosa.

Em duplas os estudantes deram vida à cena por meio da leitura dramatizada do texto. Ficaram entusiasmadíssimos, pois eram concomitantemente leitores e protagonistas sob a mediação do professor. Terminada a encenação, tiveram de criar um final para a narrativa e encerramos as atividades comparando o desfecho criado pelos alunos e o original.

No pós-leitura, a turma contou diferentes impressões de leitura da história, sendo uma versão do pai, outra da filha e a do menino. Finalizamos com questionamentos como, por exemplo, se já se conheciam, se a amizade teve continuidade, se a menina merecia ganhar o passarinho, se o menino e o pai da menina dão o mesmo valor ao dinheiro, sugestões de título entre outros.

Dias depois, num momento lúdico, de descontração e autocrítica, socializamos as filmagens das apresentações, muitos queriam fazê-las novamente para melhorar a voz, a dramatização, a postura entre outras observações. Exemplos de finais elaborados pelos alunos antes do acesso ao desfecho original da história:

Aluno A – Após a gaiola ser puxada da mão do menino, ela cai e quebra. Nisso, muito esperto, o passarinho aproveita a oportunidade e sai voando. Aí foi choro para lá, choro para cá, do menino e da menina.

Aluno B - Senhor, você não pode fazer isso! Este pássaro é meu! Falou triste o menino.

Mas o homem não ligou para os pedidos do garotinho, entregou a gaiola à menina. Quando a menina observou os pequenos olhos do bicho, sentiu dó e percebeu que o pássaro queria ser livre. Olhou o menino que queria pegar o pássaro e falou:

- Deixa pai, dá para ele. O pai a olhou surpreso e o menino com um sorriso.
- Mas com uma condição. O sorriso do menino desapareceu.

- Você vai soltá-lo em um campo aberto uma vez por dia...
- O quê? Será muito difícil recapturá-lo! Falou o menino.
- Treine-o então. Falou a menina pegando o dinheiro e lhe entregando à gaiola.
- Negócio fechado? Perguntou a menina.
- Negócio fechado. Ele respondeu.

A menina e o pai continuaram sua viagem, assim como o menino.

Aluno C – O menino se irritou com o falatório do pai e da menina, bolou um plano e disse:

- Vou ali e já volto.

O menino foi até sua casa, pegou outro passarinho que no dia anterior também tinha caído na armadilha, pintou a pena do bichinho para ficar idêntico ao dele e entregou ao homem que foi embora com sua filha.

Síntese das atividades realizadas:

- a) socialização oral da biografia de Ivan Angelo;
- b) exposição oral de alguns contos que os alunos conheciam “de cor” e retomada das características deste gênero;
- c) áudio da música “Passarinhos”;
- d) leitura individual;
- e) leitura colaborativa;
- f) leitura dramatizada do texto;
- g) produção textual em duplas, criando um desfecho para a história;
- h) analogia entre o final original e o escrito pelos alunos;
- i) relato escrito e oral conforme a versão do pai, da filha ou do menino mostrando diferentes pontos de vista da história; beneficiar-se mais uma vez da oralidade no pós-leitura com reflexões sobre o texto; afazeres desenvolvidos em trios;
- i) socialização das filmagens com as apresentações da turma.

Síntese avaliativa: estruturamos esta oficina pensando na oralidade como uma estratégia para que os alunos percebessem-na como “outra face” da linguagem que leem nos livros, justificando assim seu enfoque. Quanto ao lúdico, a leitura dramatizada proporcionou momentos de divertimento e alegria aos estudantes ao darem vida às cenas sem se afastarem da leitura literária.

4.6 Oficina 6: “O príncipe encantado no reino da escuridão” – Ricardo Azevedo
(AZEVEDO, Ricardo. O príncipe encantado no reino da escuridão. *In: No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*. São Paulo: Ática, 2013, p. 29-39)

Na sala de aula iniciamos a oficina formando as duplas de trabalho que receberam um envelope com palavras soltas para que montassem ditos populares, eram dois: “Em terra de cego quem tem um olho é rei” e “Quem não é amigo do rei é bobo da corte”. Na sequência, exploramos uma trova que estava no final do conto, brincamos de fazer rimas, trocadilhos e criar uma que contasse uma história de um príncipe e uma princesa, mas antes, oralmente, os alunos contaram várias histórias que conheciam, depois decoraram e apresentaram as suas produções.

Novamente, receberam palavras soltas dentro de um envelope para decifrarem o título do texto que seria lido e, ao desvendarem-no, fizeram suposições acerca do enredo. Foi dada sequência com a contação da história. A esse respeito, Amarilha (2013) ressalta que:

Na atividade de contar histórias, a voz do contador define limites acústicos e comunitários. A voz envolve e delimita uma comunidade de ouvintes pela sua extensão. A experiência de pertencimento, de membro daquele grupo, define-se, então, por aqueles que podem ouvir o que se narra. Esse momento, transitório e único, tece laços de solidariedade, cumplicidade; atrai os indivíduos a se tornarem membros daquela comunidade (ao contrário do que se tem na multidão envolvida por sons indefinidos) e esse limite acústico os une, historicamente, pela voz narrante. Nesse processo, a oralidade que se manifesta é de alta significação, pois está medida pelo texto, pela linguagem simbólica, pela voz que vivifica, pelo silêncio que o evidencia e escuta (AMARILHA, 2013, p. 36).

Criamos um clímax, pois teriam de imaginar o final que, propositadamente, foi revelado no próximo encontro. Durante a leitura, os estudantes perceberam que começou com o tradicional “era uma vez...” típico dos contos de fada e a intertextualidade com outros textos e histórias como *A Bela e a Fera*, *A Cinderela*, entre outros. Alguns exemplos de trovas construídas pelos alunos que narram histórias de príncipes e princesas:

Aluno A – Bela adormecida,

O que aconteceu?

Com a maçã envenenada adormeceu

Mas com um beijo reviveu

Aluno B – Uma princesa de cabelos longos

Era presa em torre, vivia uma mentira

Dentre uma mentira e outra, ela escapou

E com um belo rapaz se casou

Aluno C – Em um dia se reencontraram

Ao anoitecer tirou suas asas mágicas

Amanheceu e não conseguiu se levantar

Pois não tinha suas asas pela noite trágica

Síntese das atividades realizadas:

- a) formação de ditos populares por meio de palavras soltas;
- b) brincadeiras com as rimas, trocadilhos e oralidades presentes em uma trova do texto;
- c) contação de histórias de príncipes e princesas;
- d) criação de uma trova narrando a história de um príncipe e uma princesa;
- e) junção de palavras soltas para formarem o título do texto;
- f) contação de história sem revelar o final;
- g) as ações foram desenvolvidas em duplas.

Síntese avaliativa: nesta oficina nos detivemos ao predomínio da leitura literária e em menor proporção, às atividades voltadas para o lúdico e a oralidade. Constatamos forte adesão dos alunos à leitura colaborativa do texto.

4.7 – Oficina 7: “A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo (AZEVEDO, Ricardo. A lenda do Curupira. *In: Contos e lendas de um vale encantado*. São Paulo: Novo Continente, 2009, p. 89-94)

A atividade, desenvolvida na sala de aula, teve início com as características e relevância cultural do folclore brasileiro, comemorada em 22 de agosto. Os estudantes precisaram resolver alguns enigmas para descobrir o título do texto. Dentre eles, a Língua Portuguesa escrita de trás para frente que chamou a atenção deles na oficina 4 (“De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti).

Em duplas, eles receberam textos com as diferentes histórias dos seres mitológicos, mas, para que pudessem apresentá-los oralmente para a turma, tinham de traduzir algumas linhas que estavam escritas em ordem inversa. Mais uma pista foi um quebra-cabeça que, ao montarem, formavam a figura do curupira. O título também teve de ser traduzido, pois estava grafado da direita para a esquerda: “aripuruC od adnel A”.

Já os personagens do menino, do homem e do velho foram apresentados para a turma por três alunos que não poderiam se expressar verbalmente, assim a sala teve de adivinhar quem seriam e imaginar a história. Fizemos primeiramente uma leitura silenciosa e depois compartilhada. Não foi possível terminarmos em duas aulas por isso na aula seguinte findamos com a criação de um ser mitológico/lendário, tiveram de produzir a história, ilustrar e depois compartilhar com os colegas.

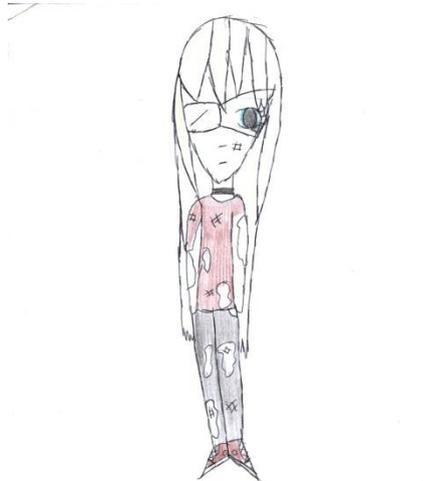
Usaríamos três textos de Ricardo Azevedo, todavia vale esclarecer que os alunos perceberam que os dois contos apresentavam a mesma estrutura, com repetição de ideias, logo foi necessário fazer uma alteração. Assim que terminávamos as atividades do dia, alguns alunos queriam saber qual seria o texto da próxima oficina, diziam que era muito tempo esperar uma semana para a próxima “aula de leitura”, como chamavam. Também afirmavam que a aula de Língua Portuguesa e de outras disciplinas não eram “legal” como a de leitura. Ao serem questionados, não sabiam justificar suas considerações, mas relatavam que era “melhor, mais gostoso e que assim aprendiam mais porque não esqueciam o que tinham feito”, usamos as aspas para reproduzir os comentários da turma. Exemplos de personagens criados pela turma:

Aluno A – A menina sem sentimentos – Existe uma lenda que fala sobre uma menina que se achava a valentona da classe, mas se apaixonou por um menino. Esse garoto a magoava sempre e conforme o tempo passava mais ela se chateava com ele.

Acabou que um dia ela não aguentou mais e foi até uma floresta, lá deu de cara com uma senhora de cabelos grisalhos e lhe disse que queria um feitiço que fizesse esquecer e superar tudo. Chegando a uma caverna misteriosa, a bruxa entrou e saiu com um vidro com uma poção dentro e disse para a menina beber daquilo.

Quando ele bebeu, desmaiou e ao acordar estava pálida com roupas rasgadas e cabelo branco. Ela perguntou à velha se tinha morrido e a feiticeira lhe disse que não e também que ela poderia se vingar de todas as pessoas que tinham feito mal a ela. Então a menina todas as sextas, à meia noite, aparecia nas casas ímpares e no sábado, nas casas pares e fazia muitos tipos de barulho: de panela, de tigelas, geladeira abrindo e fechando e as pessoas acordavam assustadas com muito, muito medo.

Figura 16 – Invenção ser mitológico 1



Fonte: acervo da pesquisadora

Aluno B – Croará – A croará é uma sereia que aterroriza o mar com suas presas de vampira. Ela era a mais bela das habitantes de toda a aldeia, arrancava suspiro de todos os homens.

Um dia o marido da bruxa da floresta, falou que ela era a mulher mais bonita que ele vira na vida. Croará sabia que ele era casado e não deu atenção. Mas a história chegou aos ouvidos da bruxa e ela amaldiçoou Croará. A menina se transformou em uma fera com sede de sangue que mataria todos que a elogiassem.

Porém, um mago que vivia por perto ficou sabendo da maldição e como era homem também era apaixonado por Croará, sabia que a garota era uma pessoa boa e não desejava matar ninguém. Tentou transformá-la novamente em mortal, mas a maldição era muito poderosa.

Pensou em matá-la, mas ele não gostaria de enfiar uma estaca no coração da moça, decidiu transformá-la em um ser metade peixe para que ela nunca pudesse sair do mar para matar alguém.

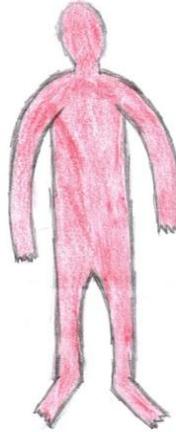
Figura 17 – Invenção ser mitológico 2



Fonte: acervo da pesquisadora

Aluno C – Existe uma lenda que poucos sabem. Nas distantes montanhas da região do Peru, Chile e Bolívia há boatos de um humilde e idoso camponês. Ele afirma que ter subido em um monte, perto de sua aldeia. Era um dia frio, o homem estava em busca de algo para caçar. Como estava nevando, acabou se perdendo. Andou, andou e acabou se deparando com uma caverna onde encontrou com uma criatura que jamais tinha visto. Ela tinha estrutura física de um humano comum, mas era de cor meio avermelhada. O ser também não tinha rosto, nem olhos, nariz, boca, nada. O camponês também conta que aquela criatura ficou parada em sua direção, sugando suas energias e foi ficando tudo escuro, desmaiou. Ao acordar, estava na cama de sua casa e prometeu não voltar mais naquele lugar. Uma coisa ele sabia: não havia sido um sonho!

Figura 18 – Invenção ser mitológico 3



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 19 – Personagem principal (Quebra-cabeça)



Fonte: acervo da pesquisadora

Síntese das atividades realizadas:

- a) resolução de charadas;
- b) solução de enigmas para conhecer um pouco mais sobre lendas e seres mitológicos;
- c) exposição oral de suas descobertas com a classe;
- d) montagem de quebra-cabeça;
- e) tradução do título escrito inversamente, da direita para a esquerda;
- f) adivinhação dos personagens e do enredo da história;

- g) leitura silenciosa;
- h) leitura colaborativa;
- i) criação de um ser mitológico/lendário;
- j) ilustração da história;
- k) explicitação dos trabalhos;
- l) para estas atividades as equipes de trabalho foram compostas por trios.

Síntese avaliativa: por meio do jogo verbal, de brincadeiras e muita descontração presentes em todas as oficinas, nos inseríamos no universo literário cada vez mais. E na medida em que a oficina era concluída, tínhamos evidências da aproximação da turma com a leitura literária. Neste encontro, direcionamos a maior parte do tempo à leitura verbal.

4.8 Oficina 8: “Os presentes do rei leão” – Pieter W. Grobbelaar (MANDELA, Nelson. *In: Meus Contos Africanos*. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009)

Nesta atividade utilizamos o auditório da escola. Para começarmos, os alunos receberam um alfabeto em braille e uma mensagem redigida neste sistema de escrita e, em duplas, teriam de decodificar o significado para buscarem as caixas com os textos que se encontravam espalhadas pela escola, sendo uma na Sala de Leitura, outra no próprio auditório e uma no refeitório. Ao terminarem esta etapa, a turma ouviu e interagiu com uma das versões da música “A velha a fiar”¹², eles repetiam os gestos dos insetos e animais trazidos pela letra, o desafio era que, conforme avançava o enredo, aumentavam gradativamente a quantidade de personagens e, conseqüentemente, os trejeitos dos bichos que tinham de imitar, ao terminarmos queriam que repetíssemos as ações. Era notório o quanto a oralização e as brincadeiras contribuía para estimulá-los à leitura literária.

Demos continuidade com a atuação de alguns alunos que fizeram mímica para que a turma descobrisse quais seriam os animais presentes na história. Vale ressaltar que participavam ativamente em todas as fases das oficinas, sempre se

¹² (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZzNBNoae-Y>. Acesso em 24 jul 2019)

divertindo e querendo mais. Seguimos da leitura silenciosa para a colaborativa, e posteriormente, para a produção de um verbete enciclopédico descrevendo as características e curiosidades dos animais africanos que foram pesquisados antecipadamente pelos estudantes. Após a socialização, os trabalhos foram expostos na escola.

Novamente, duas aulas não foram suficientes sendo necessário mais tempo para terminarmos. A história, a princípio, não parecia tão engraçada, mas com a leitura colaborativa com a turma, observamos que o enredo lhes proporcionou alegria e muita risada. Depois da leitura, continuaram tirando conclusões sobre o texto como o porquê de a leoa não ter a juba, portanto, inferiram que só o leão esteve presente na festa.

Verbetes enciclopédicos produzidos pela turma:

Figura 20 - Animais africanos 1



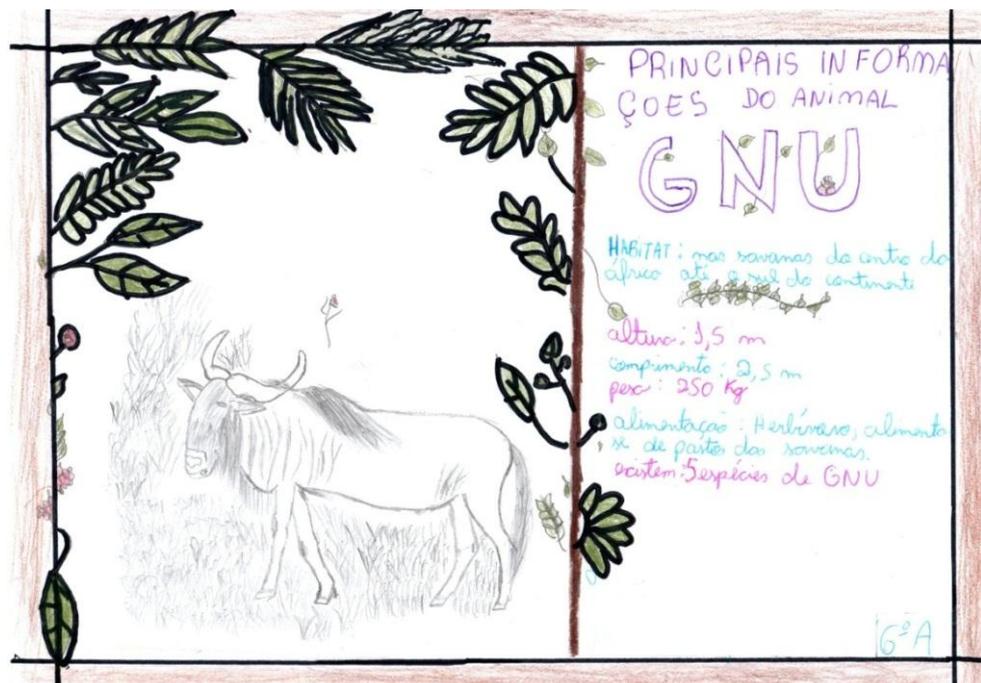
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 21 – Animais africanos 2



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 22 – Animais africanos 3



Fonte: acervo da pesquisadora

Síntese das atividades realizadas:

- a) leitura em braille;
- b) áudio e vídeo da música “A velha a fiar”;
- c) repetição dos gestos que aparecem na música;
- d) mímica referente aos animais que aparecem no texto para que a turma descobrisse os personagens protagonistas da história;
- e) leitura silenciosa;
- f) leitura colaborativa;
- g) criação e apresentação de um verbete enciclopédico com animais africanos;
- h) exposição na sala de aula;
- i) estas atividades aconteceram em duplas.

Síntese avaliativa: à medida que caminhávamos para o término das oficinas, priorizávamos a leitura do texto literário, ou seja, mais leitura literária e menos oralidade lúdica, sempre provocando os alunos para que se tornassem leitores competentes como está colocado nos PCN: desvinculando-a tão somente de práticas escolares e integrando-a aos seus afazeres diários.

4. 9 Oficina 9: Na floresta – Anthony Browne (BROWNE, Anthony. Na floresta. Tradução Clarice Duque Estrada. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014)

Nesta obra encontramos a linguagem verbal vinculada à linguagem não verbal, a esse respeito Eliane Galvão Ferreira (2012), no artigo “Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil”, publicado no livro *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*, organizado por Vera Teixeira de Aguiar e João Luís Ceccantini, discorre que:

Construiu-se a hipótese de que a leitura do livro ilustrado, como objeto de cultura, permite um discernimento de mundo e um posicionamento perante a realidade. Esse livro, em especial, pode “alfabetizar” o olhar desde a infância, permitindo que as crianças se tornem leitoras críticas, pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhes compreender o texto verbal e não verbal em interação, além de seu suporte (2012, p. 158).

Na sala de multimídia, a primeira estratégia utilizada foi ouvirem um trecho da do conto “Chapeuzinho Vermelho”, melodia tocada no violão por uma aluna da turma. A música e a história foram facilmente reconhecidas pelos alunos. Depois, em

duplas, eles receberam um envelope com um tangram, quebra-cabeça geométrico, e o desafio era criar um lobo. Foi feita a leitura dos elementos da capa do livro como título, autor, formato, tema, imagens e cores.

Associaram *Na floresta* aos textos trabalhados no início das oficinas, demonstrando terem se apropriado das leituras literárias realizadas, o que pode ter aumentado seus repertórios de leitor. A leitura foi feita com várias interferências, explorando as cenas que constituíam o enredo e oportunizando aos alunos que interagissem com a história.

A classe fez diversas analogias como, por exemplo, com a história de Chapeuzinho Vermelho, mas protagonizada por um menino, diferindo da original. Também perceberam a intertextualidade com a história do menino e da vaca no conto *João e o pé de feijão* e a parábola da vaca que foi arremessada no precipício¹³. Também puderam compartilhar suas leituras comparando a garota de cabelos dourados com a personagem Cachinhos Dourados. Vibraram quando ao virarem a página se depararam com duas crianças perdidas no bosque que, indubitavelmente, só poderiam ser João e Maria. Fizeram várias suposições para o desfecho da história e, depois, fizemos mais uma leitura sem pausas. Para fecharmos, os estudantes contaram, recontaram o texto e, por fim, descreveram uma das versões possíveis encontradas no livro. Algumas produções elaboradas pelos alunos:

Aluno A – Depois de muito andar, perdido na floresta, avisto um estranho ser em cima de uma árvore, ele parecia me olhar.

Não era um animal, nem um ser humano comum, tinha os pés virados para trás, cabelo vermelho fogo e um instrumento de caça em sua cintura.

Fiquei assustado, mas ele não parecia ser mau. Quando já ia saindo para retomar meu caminho, faz uma pergunta:

- Para onde está indo? Parece perdido!

E eu, respondi com uma voz trêmula:

- Para a casa de minha avó. Mas como você mesmo disse, estou perdido, não sei que caminho seguir.

¹³ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTQyNzE4MA/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Então, ouvindo minhas palavras disse que iria me ajudar. Expliquei que estava indo ao encontro de uma casa, que ficava ao norte da floresta. Mas muita coisa aconteceu durante o caminho e depois de tanto correr fiquei perdido.

Espantei-me ao ver e ouvir tudo que aquele ser dizia, graças a ele consegui chegar à casa da vovó e completar minha viagem. Então se ver um desses por aí, não se assuste, ele só quer te ajudar e conhece muito bem as florestas, pode confiar!

Aluno B – Quando eu e o papai íamos embora para casa, passamos por uma casinha pequenininha e na frente dela havia um caixão de vidro com uma mulher de pele branca como a neve dormindo dentro. Íamos nos aproximar, mas vimos um anãozinho saindo detrás de uma moita trazendo apressado um homem que parecia ser um príncipe, nos afastamos, não queríamos atrapalhar e já estava ficando tarde (...)

Aluno C – A história de um lobo – Era uma vez um lobo, ele era cinza e morava em um bosque. Gostava de viver lá, mas queria conhecer coisas novas.

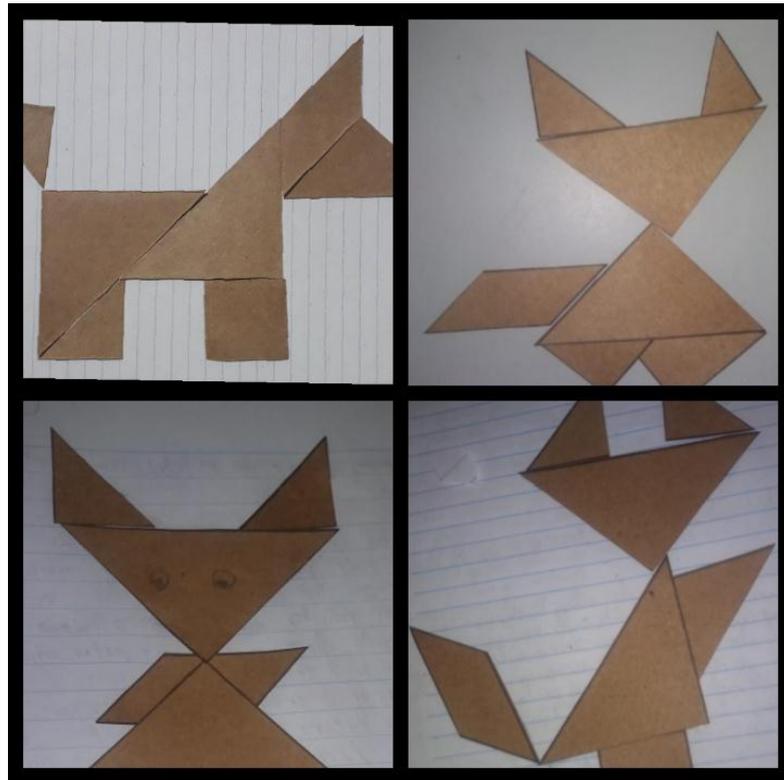
Um dia ele resolveu fugir para o povoado mais próximo. No caminho, imaginava se conseguiria um motivo bom para ficar naquela vila. Não gostaria de voltar pela estrada à noite e já estava ficando faminto.

Depois de andar à noite toda, ele finalmente chegou ao seu destino. Estava com tanta fome que mal conseguia ficar em pé. Quando pensou que ia morrer, uma menina de cabelos e olhos escuros, o encontrou em uma rua sem saída. Deu a ele comida, água e cuidados até se recuperar.

O lobo começou a gostar muito da menina, queria ficar com ela para sempre, e ela também queria isso. Mas, o caçador ficou sabendo do lobo e queria matá-lo. Bateu na porta da casa da menina e tentou capturar o lobo, mas a garotinha não deixou, dando assim espaço para seu amigo fugir. Ele voltou para o bosque onde encontrou uma linda loba com quem se casou e teve filhotes.

Muitos anos depois, o lobo sentindo-se fraco e velho, resolveu rever a menina uma última vez. Voltou para a vila onde encontrou a garota crescida, casada e cuidando dos filhos. Ela o reconheceu e o acariciou. Mas, temendo a volta do caçador, o lobo voltou ao bosque. Nem bem chegou se sentiu cansado, mas feliz por ter se reencontrado com sua amiga de infância. Deitou-se no chão e fechou os olhos. Dormiu então um sono do qual nunca acordaria.

Figura 23 - Diferentes versões do lobo (confeccionado com tangram)



Fonte: acervo da pesquisadora

Síntese das atividades realizadas:

- a) áudio da melodia do conto da “Chapeuzinho Vermelho”;
- b) criação de um lobo com as figuras geométricas de um tangram;
- c) leitura dos elementos paratextuais;
- d) leitura colaborativa;
- e) leitura silenciosa;
- f) contar e recontar oralmente a história;
- g) reprodução de uma das possíveis versões encontradas no texto;
- h) atividades realizadas em trios.

Síntese avaliativa: com poucas atividades lúdicas orais, todavia sobressaltando o texto literário com o livro *Na floresta*, estimulamos os alunos a relacionarem a história a outros textos em conformidade com seu conhecimento enquanto leitor literário, suas contribuições demonstravam que tivemos um avanço significativo em relação ao domínio da leitura literária.

4.10 Oficina 10: “A mãe que se transformou em pó” – Kasiya Makaka Phiri (MANDELA, Nelson. *In: Meus Contos Africanos*. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.)

No auditório, iniciamos a aula com uma brincadeira africana chamada “Terra-mar” que se assemelha ao “Vivo ou morto”: faz-se um risco no chão, de um lado simbolizando a terra, do outro, o mar, conforme alguém orienta, os participantes pulam para lá ou para cá, os que se confundem saem da brincadeira até terminar e recomeçar o jogo.

Na sequência, socializaram oralmente as pesquisas que fizeram sobre músicas, danças, alimentação, idioma, dados geográficos, máscaras africanas, esportes entre outros, para tal contamos com a colaboração das professoras Marta Renata e Talita, respectivamente de arte e geografia. Depois de compartilharem as informações sobre a África, os alunos escreveram uma palavra de incentivo para os africanos em um papel em formato de estrela que foi colado em um mapa simbolizando o continente africano, logo depois, exposto na sala de aula.

Depois da leitura, analisamos imagens de griôs, africanos contadores de história, e levaram para casa a tarefa recontar o texto e ainda, em família, ouvirem histórias e reconstituí-las na escrita; a conclusão do trabalho foi a contação dessas histórias para a classe. Depois, os alunos receberam um marca-página em branco para que personalizassem. Em consonância com Amarilha (2013):

Quando contamos histórias, proporcionamos aos ouvintes o desenvolvimento dessa capacidade, pois o contador ou leitor se ocupa da emissão sonora das palavras enquanto o ouvinte se ocupa em apreender o sentido das palavras. Livre da função de vocalizar, mas conduzido pela voz do outro, o ouvinte potencializa as funções cognitivas de acompanhar o fluxo narrativo, de envolver-se na significação da história. Essa é uma função diferente daquelas que costumamos pensar sobre a linguagem verbal, quais sejam, de expressão e comunicação, nesse caso, ela tem uma outra função cognitiva (AMARILHA, 2013, p. 38 e 39).

Resumo elaborado pelos alunos para recontarem a história em casa para os responsáveis:

Aluno A – O sol teve uma filha chamada Estrela que um dia avista um planeta, de cores verde e azul onde pensou que poderia ficar para estabelecer seu “trono”. E então parte numa estrela cadente. Seu pai lhe disse que poderia realizar três

pedidos e o primeiro foi ter milhares de filhos para cuidar e fazer companhia. Tinham crianças de todo tipo, alegres, travessas, carinhosas e muitas outras.

O tempo foi passando e os filhos da mãe de todos foram se mudando para outros lugares e quase nunca voltaram, e ela foi ficando cada vez mais esquecida.

Desde então, começaram as brigas, disputas e destruições por todo lugar do planeta. Estrela também foi envelhecendo, adoeceu e morreu. Então fez o segundo pedido. Queria que seus restos mortais continuassem cuidando dos filhos, sempre vestida de preto.

Tempo depois, uma criança que acompanhava seus passos cresceu e tornou-se uma jovem de coração puro e disse-lhe que cuidaria de tudo como ela mesma fazia. Aliviada Estrela caiu e virou pó, que foi levado pelo vento e seu terceiro pedido foi transformar-se em uma lua brilhante e radiante para continuar a zelar por todos. Quando se envergonhava escondia seu rosto e ia se revelando pouco a pouco até estar completa.

Aluno B – Havia uma menina, filha do sol, ela era uma estrela, um dia viu um planeta azul e verde e decidiu que ali seria o seu trono. Foi, mas teve de deixar seus poderes em troca de três pedidos.

Assim que chegou amou tudo, mas para não se sentir sozinha desejou milhares de filhos. Porém, eles eram mal educados e na medida em que cresciam pioravam, se transformavam em selvagens e começaram a matar uns aos outros. Com a velhice a mãe ficou doente e morreu, pediu que seus restos mortais fossem vestidos de preto e que mesmo em espectro ela pudesse continuar a zelar por seus filhos, teve então seu segundo desejo atendido.

Mesmo após morta continuou cuidando deles, até que um dia uma das crianças ao crescer falou para que ela descansasse que seguiria seus passos. Então, a mãe desejou que virasse lua com brilho para continuar olhando seus filhos, porém quando se envergonha esconde seu rosto e conforme vai melhorando de humor, ela mostra-o.

Aluno C – O sol tem uma filha chamada Estrela. Um dia, ela avistou um planeta, suas cores eram verdes e azuis. Estrela achou que poderia ser mãe do planeta, então pediu para seu pai se poderia morar lá, para cuidar de tudo. Ele concordou, mas haveria de deixar todas as suas coisas para ir para lá.

- e) leitura colaborativa;
- g) análise das imagens de grãos;
- h) resumo da história para recontar o texto em casa;
- i) trazer histórias ouvidas em casa para contarem para a turma;
- j) nesta antepenúltima atividade não tivemos formação de grupos.

Síntese avaliativa: sem descartar a oralidade muito menos o lúdico, evidenciamos mais uma vez o texto literário como centro das atividades. Observamos uma evolução na formação leitora dos alunos bem como o envolvimento deles com a literatura.

4.11 Oficina 11: “O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008) (NUNES, Lygia Bojunga. *In: Tchau*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

Desvencilhando pouco a pouco das práticas orais e procurando apurar o “ouvido pensante” (Amarilha, 2013) dos alunos, foi realizada a leitura do texto “O bife e a pipoca”. Primeiramente, brincamos com os diferentes tipos de amigo como, por exemplo, o “amigo da onça”, depois foi lhes apresentado o livro *Tchau*, fizeram a leitura e análise dos elementos paratextuais para, logo em seguida, decifrarem o código em que cada número representava uma letra do alfabeto para descobrirem o título do conto (“O bife e a pipoca”) e adentraram ao universo ficcional criado por Lygia Bojunga.

Foi uma leitura sem interrupções, pois em conformidade com Amarilha (2013, p. 26 e 27), “ouvir literatura, isto é, o som das palavras sob forma organizada em narrativa ficcional e poética, da experiência humana, dos seus desejos e das suas aspirações é também potencializar o atributo que temos de seres sonoros”. Neste contexto, os alunos pareciam enfeitiçados pelo desenrolar dos fatos. Como pós-leitura, em equipes de quatro integrantes, adaptaram e apresentaram o texto para uma leitura dramatizada.

Figura 26 - Leitura do texto literário



Fonte: acervo da pesquisadora

Scripts planejados pelos alunos (recortes dos diálogos do texto original):

Cena 6 – “O almoço”

Narrador – Tuca aceita almoçar na casa do Rodrigo. Só não esperava que o bife fosse parar no tapete da casa chique. E quando a gente pensa que não pode ficar pior...

Mãe – Você também é filho único que nem o Rodrigo?

Tuca – Não: eu tenho dez irmãos

Mãe – Dez?!

Mãe – E seu pai? O que ele faz?

Tuca – Ai (limpando o suor da cabeça)

Mãe – Deixa! A empregada dá um jeito.

Empregada – Não é melhor botar um pouco de talco aqui no tapete para chupar a gordura?

Mãe – E melhor, sim.

Pai – O Rodrigo disse que ganhou uma bolsa. Você teve sorte rapaz, aquela escola custa uma nota. Eles também dão todo o material?

Tuca – (faz que sim com a cabeça)

Pai – Mas que sorte! Você tá acompanhando bem o ensino lá?

Tuca – (fez que não)

Empregada – Olha, aqui saiu tudo.

Pai – Põe mais um pouco aqui.

Empregada – Ah, não. A tampa caiu e virou todo o talco.

Rodrigo – Xi!

Empregada – Vou buscar o aspirador.

Pai – Passa aqui!

Mãe – Não: primeiro aqui

Narrador – Tuca e a mesa de almoço se olharam feito se despedindo.

Cena 7 – “A pipoca”

Tuca – É melhor a gente ficar aqui por baixo: tá muito calor pra subir o morro.

Rodrigo – Você não disse que tem uma porção de irmãos? Então? Vai ser legal conhecer eles todos. Vem!

Narrador – Tuca foi acelerado na frente, quase correndo e cada vez mais arrependido da idéia de ir comer pipoca.

Tuca – Eu moro aqui. Tá vendo que vista legal a gente tem aqui de cima?

Rodrigo – Legal mesmo. (Com cara de assustado) Mas, e a pipoca?

Narrador – A criançada desatou a falar na pipoca, a querer pipoca, a pedir pipoca. Uma barulhada! Tuca destranca a porta de um quarto e Rodrigo vê uma mulher jogada no chão e uma panela de pipoca virada. A criançada invade para catar a pipoca do chão.

Tuca – Pronto! Você não vai comer pipoca do chão, vai? Então não tem mais nada pra gente fazer aqui. Agora você já sabe o caminho. Desce por lá.

Rodrigo – Lá onde?

Tuca – Vem que eu te mostro.

Rodrigo – Dá pra ir mais devagar. Você quase me mata nessa des...

Tuca – Não precisa me dizer! Eu sei muito bem que não dá pra gente ser amigo. Você cheirando talco e eu aqui nesse lixo todo.

Tuca – Quer saber mais, quer? Quer? Quando minha irmã tranca minha mãe é porque já tá tão bêbada que faz qualquer besteira para continuar bebendo mais. Ela chora e grita pedindo cachaça.

Rodrigo – Me solta, Tuca!

Tuca – Solto! Solto, sim. Mas antes você vai ficar igual a mim. (derruba o Rodrigo no lameiro)

Narrador – O tuca levantou devagar. E de cabeça baixa foi subindo o morro de volta pra casa.

Cena 9 – “Ô cara, me desculpa! foi sem querer”

Tuca - Ô cara, me desculpa! foi sem querer.

Rodrigo – Esquece.

Tuca – Você acha que vai chover?

Tuca – Você sabe pescar?

Rodrigo – Eu nunca peguei peixe nenhum.

Tuca – Ah, não?

Rodrigo – Não.

Tuca – Eu aprendi a pescar com um cara lá do morro que saca muito de peixe.

Rodrigo - Hmm.

Tuca – Esse negócio de pescaria tem uma porção de macetes. Você querendo, eu te ensino.

Rodrigo – Bom...

Tuca – Será que no sábado vai chover? Se não chover a gente podia combinar de ir pescar.

Rodrigo – É... podia.

Síntese das atividades realizadas:

- a) brincadeira com os diferentes tipos de amigo;
- b) leitura dos elementos da capa (título, autor, imagem, cores entre outros);
- c) resolução de um enigma para descobrir o título do texto;
- d) leitura colaborativa;
- e) leitura dramatizada;
- f) realização das atividades em equipes de quatro componentes.

Síntese avaliativa: com destaque para a leitura do texto literário, nesta penúltima oficina, os alunos foram seduzidos pelas palavras de Lygia Bojunga. Acreditamos que a formação do leitor é um processo que precisa ser desenvolvido constantemente na escola para que a leitura não se torne apenas mais uma tarefa educacional, mas que proporcione prazer, vivências, aprendizagens entre outros, ampliando o horizonte de expectativa do aluno.

4.12 Oficina 12: Roda de conversa

O último encontro aconteceu na Sala de Leitura da unidade escolar. Começamos com um jogo da memória com as imagens dos autores trabalhados ao longo dos três meses para, posteriormente, retomarmos as leituras literárias realizadas durante a intervenção pedagógica. Fizemos uma roda de conversa, falamos sobre o trabalho desenvolvido, sobre o percurso literário, realizamos uma autoavaliação retomando vários pontos bem como o que mais lhes chamou a atenção, possíveis relações entre o que leram nos textos e o que sentiram, vivenciaram e as leituras literárias que marcaram o segundo semestre letivo.

Encerramos as oficinas em uma tarde de muita chuva, estiveram presentes apenas quatorze alunos, aproximadamente 40% da turma. A ausência se justifica pelo fato de muitos estudantes morarem distante da escola, dificultando o acesso devido ao mau tempo. Destes, questionamos quais seriam os três textos que mais os marcaram, obtivemos como resposta: “O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008) como o mais votado, “João esperto” – Monteiro Lobato (1995) e “A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo (2009) com a mesma quantidade de votos. Esclarecemos que todos os textos, em maior ou menor proporção, receberam apreciações.

Os alunos demonstravam interesse quanto à continuidade do trabalho no próximo ano e em compartilharem, naquele momento, suas memórias de leitura literária. Pensando em um produto final, fechamos com a criação de um índice, este, por sua vez, recebeu o nome de “índice fascinante”. Foi idealizado com o intuito de chamar a atenção e, assim, por meio da aplicação da proposta de intervenção pedagógica com outras turmas, contribuir para a formação de novos leitores de literatura.

Sugestão de sumário construído com a turma:

Figura 27 – Construção coletiva do sumário

Índice fascinante:

1. Se quiser uma emocionante história de família, conheça *João e Maria* – Taisa Borges (2006); 
2. Se quiser decifrar enigmas, tente em "João esperto" – Monteiro Lobato (1995); 
3. Se quiser um poema lindo, lindo, procure o "O menino de Rua" – Patativa do Assaré (2010); 
4. Se quiser sensibilizar-se, reflita "De quem são os meninos de rua" – Marina Colasanti (2015); 
5. Se quiser se surpreender com vendas e acordos, participe de "Negócio de menino com menina" - Ivan Angelo (2002); 
6. Se quiser uma linda história de amor, encontre "O príncipe encantado no meio da escuridão" – Ricardo Azevedo (2013); 
7. Se quiser cuidar das florestas e dos rios, junte-se "A lenda do curupira" – Ricardo Azevedo (2009); 

8. Se quiser descobrir curiosidades sobre os animais, leia "Os presentes do rei leão" – Pieter W. Grobbelaar (2009);



9. Se quiser várias histórias em uma, perca-se *Na floresta* – Anthony Browne (2014);



10. Se quiser entender mais sobre planetas e estrelas, descubra por que "A mãe que se transformou em pó" – Kasiya Makaka Phiri (2009);

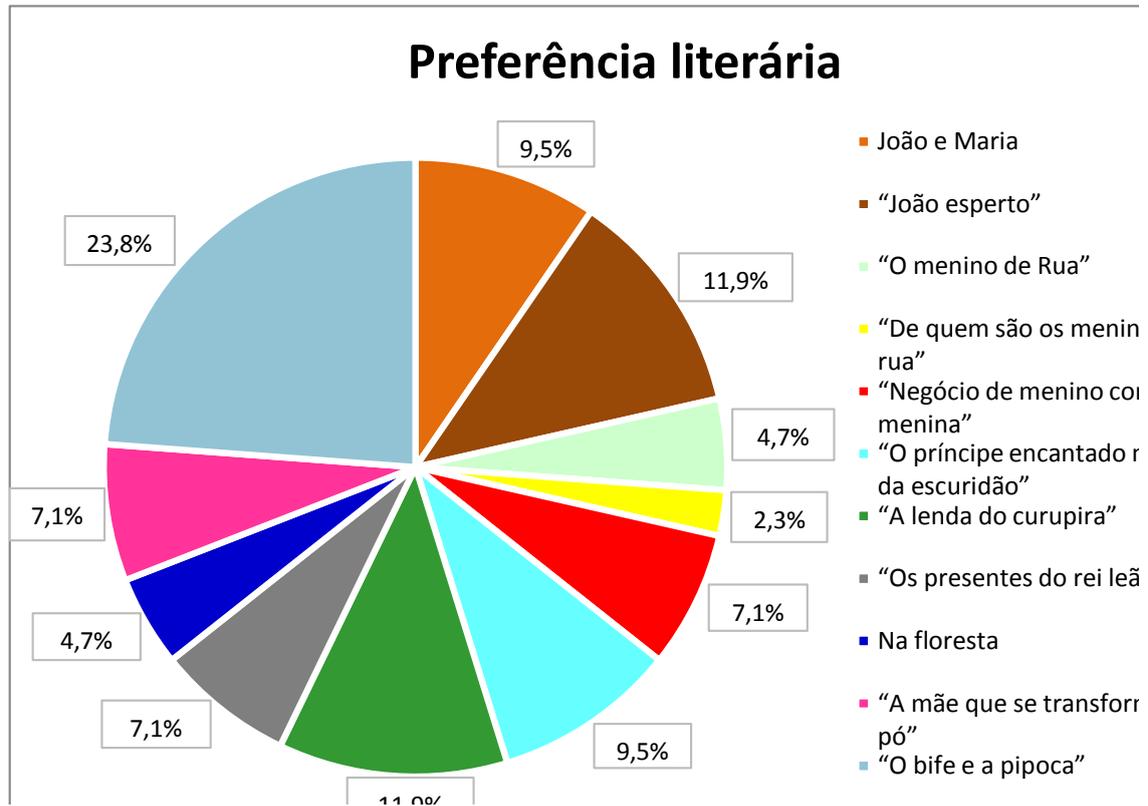


11. Se quiser encontrar amigos, saboreie "O bife e a pipoca" – Lygia Bojunga Nunes (2008).



Representação gráfica do gosto literário dos alunos do sexto ano A, vale esclarecer que neste dia estiveram presentes apenas quatorze estudantes devido ao tempo chuvoso:

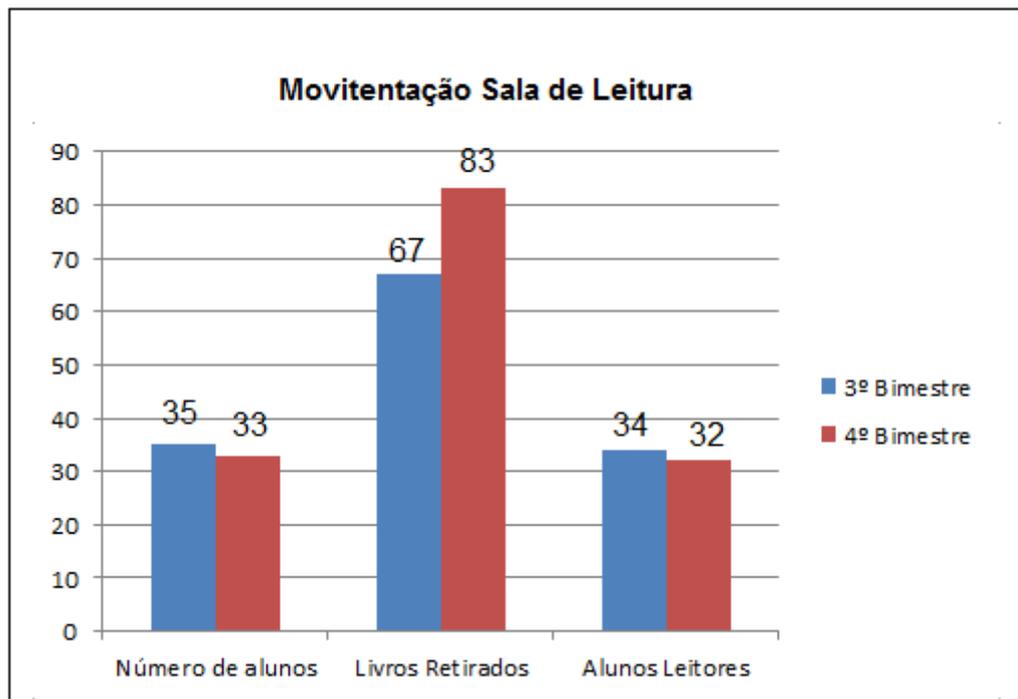
Gráfico 1 – Leituras que mais impactaram a turma



Fonte: autoria própria

Levantamento dos dados da Sala de Leitura “Cecília Meireles”:

Gráfico 2 – Índices da Sala de Leitura – segundo semestre/2019



Fonte: autoria própria

Seguem alguns relatos dos alunos:

Aluno A – “Eu gostei de tudo das oficinas, das leituras, das brincadeiras, dos trabalhos em grupo, da apresentação do texto. A professora me incentivou a ler, me ensinou que a leitura é importante para eu aprender muitas coisas como conhecimentos pelo mundo e vontade de ler”.

Aluno B – “Eu gostei que o sexto ano A foi ao auditório, brincamos de “terra-mar”, caça ao tesouro, também lemos livros muito legais que a professora não contava o final e falava para gente imaginar”.

Aluno C – “O que eu mais gostei na aula de português foi uma brincadeira, no auditório, chamada “terra-mar”. Essa brincadeira foi muito legal e muito interativa. Outra coisa que eu gostei foram as leituras dos contos que tivemos em aula, também gostei do cordel que é uma leitura interessante. Mas a coisa que eu mais amei foi à leitura dramática porque foi muito engraçado e divertido. Espero para o

ano que vem é que nós vamos mais vezes a Sala de Leitura e para o auditório e seria legal nós juntarmos todos os sextos anos para fazermos uma gincana e outras brincadeiras divertidas”.

Aluno D – “Acho que tem que fazer mais leituras e brincadeiras com os 6° anos”.

Aluno E – “Eu amei as aulas de leitura, pois ela me inspirou a ler mais. Eu tenho carteirinha da biblioteca municipal, todo mês eu vou lá pegar livro”.

Aluno F – “Eu gostei muito das atividades com cordel, das gravuras e também das atividades de leitura. Achei interessante a atividade relacionada à África, os cartazes, as pesquisas. Também gostei das atividades no auditório, das recentes como a que a gente fez na Sala de Leitura e também o nosso diário de leitura”.

Aluno G – “Não gosto muito de português, mas a aula de leitura é muito legal. Se a professora não for dar aula para a gente eu quero que ela dê as mesmas coisas para o sexto ano”.

Aluno H – “Eu gostei muito de todas as leituras, atividades, poemas, músicas e brincadeiras, imitações e adivinhações. Inspirei-me para ler mais livros e estudar, eu vou todo fim de semana para a biblioteca”.

Aluno I – “Tem tudo importância, mas eu acostumei a não ler, então não seria uma coisa que eu faria no dia a dia. Mas, me arrependo não gostar de ler porque se eu gostasse talvez não tivesse muita dificuldade! Ler é muito importante”.

Aluno J – “Aqui relato só não sobre as leituras que mais gostei como também tudo que mais me chamou a atenção nas oficinas literárias, de forma geral e direta... o primeiro texto escolhido como favorito, me impressionou de tal forma pelo simples fato de trazer uma realidade que hoje é infelizmente a forma de vida de muitas pessoas, não só no Brasil, mas em todo o mundo. E também exemplos comparativos de um país e outro, percebendo de forma clara, tamanha diferença entre eles, Brasil e China, no assunto tratado”.

Já o segundo texto, por mais que seja uma lenda bastante comum, conhecida pela maioria das pessoas, ainda sim apresenta uma forma de convivência entre animais e certos seres que nessas histórias vivem pela natureza, e cada um tem sua forma de vida, onde transmitem humor e fatos que podem ou não ser reais... desta forma, os autores expressam de maneiras variadas aquele mesmo fato já tratado muitas e muitas vezes, por exemplo, mantendo a maioria das informações, mas sempre acrescentando algo ou apenas fazendo certas mudanças no contexto.

No terceiro texto, acho interessante a forma de como a autora relata sobre duas realidades totalmente diferentes... demonstrando que mesmo com as diferenças sociais das pessoas, pode-se ter uma linda amizade, onde todos se respeitam, e tratam igualmente uns aos outros independente do que tem, ou de onde e como vivem.

Síntese das atividades realizadas:

- a) jogo da memória;
- b) roda de conversa;
- c) autoavaliação;
- d) elaboração de um índice para os textos.

Síntese avaliativa: de modo geral, nosso objetivo foi atingido, pois houve comprometimento e envolvimento dos alunos com o texto literário, vale ressaltar que buscamos na oralidade e no lúdico uma porta de entrada para a formação do leitor de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção aqui apresentada foi aplicada em doze encontros com uma turma de sexto ano, com 33 alunos. Aproximadamente trinta aulas, sendo em média duas por semana, ao longo de três meses. Para a seleção de onze textos de diferentes gêneros discursivos e autores consideramos as qualidades textuais atreladas ao perfil do leitor.

Com relação à estrutura do trabalho, na introdução, evidenciamos a necessidade de fomentar leitores de literatura nas aulas de Língua Portuguesa bem como dar segmento ao processo contínuo de formação deste leitor ao longo do percurso escolar. Após a explanação introdutória, na seção 1, trouxemos o conceito e o papel da literatura, ao longo do tempo, por diversos teóricos como, por exemplo, Antonio Candido (1995), Vincent Jouve (2012), Antoine Compagnon (2001) e Tvezan Todorov (1988). Neste contexto, destacamos também a concepção de jogo trazida por Johan Huizinga (2000), enquanto manifestação cultural em diferentes épocas, cultura e classe social. Ressaltamos a importância da linguagem na organização do pensamento descrita por Octavio Paz (1982) e, em consonância com Lisa França (2010), destacamos a relevância do simbólico na formação da criança. Já na seção 2, discorreremos sobre a literatura nos documentos oficiais. Na sequência, seção 3, trouxemos aspectos relevantes acerca do ensino de literatura tendo como base a oralidade apresentada por Marly Amarilha (2013), a concepção do método criativo disponibilizado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), a mediação de leitura trazida por João Luís Ceccantini (2009) e a proposição do círculo hermenêutico/itinerários de leitura de Vera Teixeira de Aguiar, Renata Cavalcante Eichenberg e Laiza Karine Gonçalves (2009). Na última seção, descrevemos e relatamos as doze oficinas desenvolvidas durante a aplicação da proposta de intervenção. Em face desse arcabouço teórico, adentramos em um jogo cuja premiação, viabilizada a todos, foi a leitura do texto literário.

Antes de colocarmos a proposta de trabalho em prática, do término do primeiro semestre para o segundo, tivemos a repentina mudança de sede por questões de atribuição de aula. Com esta transferência inesperada de escola, foram necessários novos estudos, análises e adaptações para a reorganização da proposta, pois se tratavam de realidades educacionais diferentes.

Pensando em ações voltadas para a leitura literária para uma turma de sexto ano, de uma escola estadual pública, EF, aplicamos uma proposta de intervenção pedagógica focada na linguagem oral como um meio para a aproximação afetiva com a literatura. Depois de doze encontros construtivos, pudemos observar indícios de como o leitor literário pode ser formado tendo como base a oralidade, o lúdico como possíveis vias de acesso do estudante ao mundo literário na esfera educacional. Brincadeiras comuns contribuíram, de forma lúdica e motivadora, para aprendizado da oralidade significativa e o aperfeiçoamento do ouvido enquanto estrutura pensante como ressalta Amarilha (2013), potencializando a formação do leitor literário.

As atividades foram desenvolvidas individualmente, em duplas, trios ou equipes de até quatro integrantes formando agrupamentos produtivos, oportunizando a interação entre os pares, entre discente e docente e com o texto literário. O verbal, as brincadeiras, o lúdico estimulavam os alunos a leitura do texto literário, pois serviam de pistas para direcioná-los ao universo ficcional oferecido pela literatura. Os espaços disponíveis e utilizados da escola foram à sala de aula, a sala de multimídia, o auditório e a Sala de Leitura. Durante as aulas regulares de língua materna, alguns alunos ao terminarem os afazeres, ou seja, enquanto esperavam as devolutivas das atividades ocupavam o tempo disponível retirando um livro debaixo da carteira evidenciando o gostar de ler, pretendido na proposta de intervenção.

Mais indícios positivos resultantes da aplicação da proposta foram no tocante à estrutura da narrativa, pois os alunos demonstraram em suas produções, ao longo do processo, maior sistematização dos operadores da narrativa, da linguagem e da capacidade de criar e transformar. E também foi possível observar que eles conseguiram relacionar textos que estabelecem dialogia.

A professora responsável pela SL, Marta Sueli, faz a cada semestre um relatório com base no levantamento, movimentação e retirada de livros, assim pudemos constatar um aumento de fluxo em torno de 20%, validando a aproximação do aluno à produção literária existente na escola, motivado pelo prazer proporcionado pela leitura e longe de exigências escolares. Ceccantini (2009), ao discorrer sobre os leitores excepcionais, explicita que são aqueles aficionados da literatura e, nesta sala, duas alunas demonstravam ter esse perfil, puderam

compartilhar suas leituras inclusive uma delas, leu textos de sua autoria que serviram de modelo a ser seguido pelos pares.

No decurso do processo, tamanha aceitação das “aulas de leitura”, assim denominada por eles, tornou-se recorrente o pedido para que fizéssemos novamente a mesma oficina e que discutíssemos sobre os textos lidos. Eles esperavam ansiosos e curiosos pela próxima oficina, dificilmente faltavam nestas aulas, promoviam uma propaganda tão positiva do projeto que se assemelhavam a eventos na escola, instigando outras salas a quererem participar também.

Como uma possível constatação do avanço da turma, o texto que mais lhes agradou foi o conto lido na última oficina, o “Bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga Nunes (2008), indícios de que por meio da oralidade, do lúdico é viável contribuirmos significativamente para a formação de leitor de literatura, dito de outra forma, contribuir para que os alunos tenham acesso ao universo da leitura propiciado pela literatura.

Ao longo da pesquisa, percebemos que a cada encontro os alunos iam se rendendo aos encantos do texto literário de modo que na última oficina, a que mais gostaram, terem se entregado por completo, inebriados pela magia e o prazer proporcionado ao leitor pelos momentos vivenciados, a ponto de estarem absortos a um mundo que extrapolou o espaço escolar, como se fosse um sequestro momentâneo dos leitores, que ao retornarem para a realidade, se mostravam modificados, em outros termos, humanizados, conforme Candido (1995), no melhor sentido que este termo denota.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira (coord.); EICHENBERG, Renata Cavalcanti; GONÇALVES, Laiza Karine. **Itinerários de leitura para as séries iniciais**: base de conhecimentos. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

ANGELO, Ivan. Negócio de menino com menina. *In*: **Pode me beijar se quiser**. São Paulo: Ática, 2002.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Trad. Pietro Nasseti, São Paulo, Editora Martin Claret, 2003. Título original: Art Poétique.

ASSARÉ, Patativa do. Meninos de Rua. *In*: **Antologia poética/Patativa do Assaré**. Carvalho, Gilmar de. (org.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010, p. 277-278.

AZEVEDO, Ricardo. A lenda do Curupira. *In*: **Contos e lendas de um vale encantado**. São Paulo: Novo Continente, 2009, p. 89-94.

_____. O príncipe encantado no reino da escuridão. *In*: **No meio da noite escura tem um pé de maravilha!**. São Paulo: Ática, 2013, p. 29-39.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução [do francês] de PEREIRA, M.E.G.G. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-289.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. S.E.B. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

_____. S.E.F. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. S.E.F. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOLETINS DO IDESP/SARESP. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2017/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1> Acesso em: 28 jan. 2020.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BROWNE, Anthony. **Na floresta**. Tradução Clarice Duque Estrada. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-192.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.)*. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

COLASANTI, Marina. De quem são os meninos de rua. *In: OLIVEIRA, Tania Amaral et al.* **Tecendo linguagens**: língua portuguesa 6º ano: livro do aluno. 4ª ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas-IBEP, 2015, p. 23 e 24.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 29-46; p.139-164.

ESCARIÃO, Andreia Dutra; FARIA, Evangelina Maria Brito de. **A ludicidade e a escola como um espaço de linguagem**. IV Congresso Nacional de Educação, Paraíba: CONEDU, 2017. 9 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 1-17.

ESPERENAÇA, J. A., BECK, D. Q. Fórum de discussão como estratégia pedagógica na formação de professores/as: problematizando as infâncias contemporâneas e a reinterpretação dos produtos culturais pelas crianças. **Textura – Revista de educação e letras**. 2018, v.20, n. 44, p. 45-64.
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4728>. Acesso em: 29 set. 2018.

ESTEVES, Maria Virgínia Lopes. **Desenvolvimento de gêneros orais na escola**: perspectivas e desafios para a docência. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4937/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Maria%20Virginia%20Lopes%20Viana%20Esteves%20-%202015.pdf>.. Acesso em: 10 jan. 2020.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANÇA, Lisa. As vias simbólicas para combater o mal-estar na infância e na adolescência. *In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs)*. **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.11-21.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. *In: AGUIAR, Vera Teixeira de. CECCANTINI João Luís (orgs.)*. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.// MARTA, Alice Áurea Penteadó. Pequena prosa sobre versos. *In: AGUIAR, Vera Teixeira de. CECCANTINI João Luís (orgs.)*. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **João e Maria**. Tradução Taisa Borges. Ilustração Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2006.

GROBBELAAR, Pieter W. Os presentes do rei leão. *In*: MANDELA, Nelson. **Meus Contos Africanos**. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.//PHIRI, Kasiya Makaka. A mãe que se transformou em pó. *In*: MANDELA, Nelson. **Meus Contos Africanos**. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4ª ed – reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 05-23, 88-106.

IDEB 2018 – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 17 de nov. de 2018.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012, p.13-41, p. 81-112.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 9. Reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 15-61.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1983, p. 7.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 1-26.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MENEZES, Rosângela Tavares de. **Proposta de Intervenção na Oralidade**: gênero relato de experiência em crianças da Educação Infantil. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8493>. Acesso em 10 jan. 2020.

NUNES, Lygia Bojunga. O bife e a pipoca. *In*: **Tchau**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2018.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do aluno**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo**: Caderno do aluno; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano Volume 1/2 Nova edição 2014-2017 – São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo**: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques Lopes Landeira. - São Paulo: SE, 2014. v. 1/2, 120 p.

SÃO PAULO. **Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual**. Resolução SE n. 70, de 21 de outubro de 2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70_11.HTM?Time=19/01/2015%2011:55:11. Acesso em: 05 jan 2019.

SÃO PAULO. Resolução n. 15, de 2009. **Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino**, São Paulo, Diário Oficial, v. 118, p. 39, fevereiro. 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sala de leitura**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-45: 99-114.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



CARLA FERNANDA CAMARA

**GUIA DE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA –
JOGOS PARA ORALIDADE E LEITURA**

Cornélio
Procópio 2020

CARLA FERNANDA CAMARA

**GUIA DE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA –
JOGOS PARA ORALIDADE E LEITURA**

Produto educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SL – Sala de Leitura

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	110
PRODUTO EDUCACIONAL	113
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL	108

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

Caderno de atividades



Aluno(a): _____

INTRODUÇÃO

Mas também tenho certeza de que o jeito de cada leitor é diferente. E esse jeito é uma espécie de outro livro, que ele vai escrevendo em sua própria cabeça enquanto lê o que um autor escreveu. E que virá um convívio íntimo para sempre. Essa é a mágica e o mistério da leitura, um grande barato, um prazer imenso que nenhuma outra atividade consegue dar. Dá até pena de quem não teve a chance de descobrir livros bons e não sabe como é gostoso...

(MACHADO, 2005, p. 119)

Tendo como base o referencial teórico mencionado, foram desenvolvidas atividades que envolvessem a oralidade, o lúdico e o literário e toda uma apreensão com o antes, o durante e o depois da leitura. Para tal, foi realizada uma sequência de oficinas que gradativamente, deslocassem o eixo da vivência da oralidade com jogos literários para leitura silenciosa com textos de maior exigência quanto aos recursos estéticos. No decorrer de três meses, no segundo semestre de 2019, aplicada uma vez por semana, foram desenvolvidas doze oficinas. A turma escolhida foi o sexto ano A, Anos Finais Ensino Fundamental, com 33 estudantes matriculados e frequentes. Esta etapa dos Anos Finais conta com uma grade curricular de seis aulas de língua materna por semana. Destas, duas foram disponibilizadas para a aplicação da proposta.

A seleção do corpus adere aos seguintes critérios: apresentar qualidade estética, diferentes gêneros discursivos (a saber: conto, crônica, poema, sejam eles verbais, não verbais ou icônicos), adequação à faixa etária e nível cognitivo, atender aos interesses de leitura manifestados no questionário, respondido individualmente pelo aluno, que contou com questões abertas e de alternativas, a partir das quais elencamos os textos literários que foram trabalhados. Esses questionamentos nos subsidiaram acerca dos hábitos de leitura, gêneros discursivos que lhes agradavam, práticas de leitura e lazer. Quanto aos temas, procuramos atender aos trazidos por Vera Teixeira Aguiar, Renata Cavalcanti Einchenberg e Laiza Karine Gonçalves (2009), em “Base de conhecimentos”, entretanto não seguimos a ordem descrita no material, pois as autoras apontam esta possibilidade:

Pode-se valer desse material para a organização de novas metodologias, por meio da investigação das relações, por exemplo, entre as atividades e os suportes utilizados e entre as atividades de diferentes etapas, o que lhes permitirá a extração de novos conhecimentos e a recombinação das etapas das atividades para a criação de novas (AGUIAR, EICHENBERG e GONÇALVES, 2009)

Neste sentido, a disposição temática aplicada foi relações familiares, identidade, desejos, problemas, segredos, relações familiares, amizade, gostos, medos, descoberta do mundo, vida na escola. Um fator que não contávamos foi que, ao longo do processo, fomos surpreendidos negativamente pela indisponibilidade da plataforma virtual¹⁴.

Mais um critério para a seleção dos textos é que também estivessem em consonância com o embasamento teórico que fundamenta a pesquisa. Tendo em vista os critérios mencionados, escolhemos onze histórias, com textos e autores que exigissem menos inferência para os que requerem mais abrangendo, pouco a pouco, de gêneros discursivos com maior presença da oralidade como, por exemplo, textos não verbais, canções, contos populares, narrativas curtas até estruturas narrativas complexas que demandam maior competência leitora. Seguindo estes critérios, temos: *João e Maria* – Taisa Borges (2006), “João esperto” – Monteiro Lobato (1995), “O menino de Rua” – Patativa do Assaré (2010), “De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti (2015), “Negócio de menino com menina”- Ivan Angelo (2002), “O príncipe encantado no meio da escuridão” – Ricardo Azevedo (2013), “A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo (2009), “Os presentes do rei leão” – Pieter W. Grobbelaar (2009), *Na floresta* – Anthony Browne (2014), “A mãe que se transformou em pó” – Kasiya Makaka Phiri (2009), “O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008) e Roda de conversa. Sobrelevamos que a concepção de gênero discursivo usado aqui segue os preceitos de Bakhtin (1997, p. 281) como “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Deste modo, depois de um levantamento feito por meio de um questionário, entretanto submetido ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, elencamos os gêneros do discurso a serem trabalhados com a turma e selecionamos os textos literários que atendessem às expectativas dos estudantes. Ainda a este respeito, como prescrevem os PCN (1988, p. 23) “textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de

¹⁴ Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/>>

diferentes formas”, contribuindo sobremaneira para o processo de formação do leitor.

PRODUTO EDUCACIONAL

OFICINA 1

OBJETIVO: por meio do livro de imagens que aborda a história de João e Maria, despertar nos alunos, a percepção de que a literatura está presente em práticas culturais orais e lúdicas.

MATERIAL: livro *João e Maria*, de Jacob e Wilhelm Grimm, adaptação realizada pela artista plástica Taisa Borges (2006); aproximadamente dez imagens de histórias ou personagens que tenham alguma relação com o tema floresta e que a turma conheça; questões de múltipla escolha referentes às imagens; tabuleiro de jogos; labirinto; conto da Chapeuzinho Vermelho em imagens; versão resumida do conto da Branca de Neve recortado em tiras; dois círculos vermelhos.

ATIVIDADES:

- a) leitura de imagens: use o multimídia para projetar as imagens ou cole-as na sala de aula, familiarizando os alunos com o assunto;
- b) intercâmbio oral entre o professor e os alunos: faça questionamentos para envolver oralmente a turma; ressaltamos que neste momento, é importante que o professor faça questionamentos que conduzam os alunos a refletirem não somente sobre os aspectos visuais, mas, sobretudo aos simbólicos. Em outros termos, o porquê de a grande parte de contos tradicionais trazerem a floresta ou bosque como cenário, das cores predominantemente escuras, quais os personagens e como interagem com esse espaço, dentre outros aspectos que podem ser explorados no momento de intercâmbio oral entre o professor e os alunos.
- c) jogo de tabuleiro com desafios para avançarem nas casas: 1 – labirinto / 2 – dar sequência as imagens para reconstruir a história da Chapeuzinho Vermelho / 3 - colocar a história da Branca de Neve na ordem cronológica de acontecimento dos fatos / 4 – transformar duas figuras geométricas circulares na personagem Chapeuzinho Vermelho / 5 – responder, alternadamente entre um desafio e outro, às questões de múltipla escolha;

- d) leitura compartilhada ou colaborativa¹⁵ do texto, oportunizando que os alunos deem vida às imagens e narrem os fatos da cena. Nesta atividade, buscaremos a compreensão da narrativa, todavia realizada de modo não convencional, por imagens;
- e) escuta do audiolivro;
- f) socialização das impressões de leitura com questões norteadoras para debater sobre a obra como, por exemplo: o que vocês sentiram ao realizar esta leitura; vocês gostaram de fazer esta leitura; aconteceu alguma coisa na história que surpreendeu vocês; o que vocês acharam do desfecho; o que teriam feito no lugar de (especificar um personagem); qual o personagem que mais chamou a atenção de vocês... por quê?; vocês se sentiram aterrorizados por algum personagem... ele se parece com algum outro que vocês conhecem... em que aspecto; vocês recomendariam esta leitura para um amigo;
- g) agrupamento em duplas.

SUGESTÃO: em se tratando de uma sala de aula com muitos alunos, as atividades poderiam ser desenvolvidas em estações de trabalho em que os alunos circulassem pelas mesas com diferentes afazeres a serem realizados. Como este é o primeiro encontro com o texto literário, foque no lúdico, nas cores e brincadeiras para preparar e provocar o aluno para a leitura. Posteriormente, em duplas, os alunos poderiam elaborar um capítulo de radionovela a partir da história narrada via imagens da referida obra. É viável que os alunos façam registros/ilustrações de suas impressões de leitura em uma espécie de diário reflexivo. Também, é importante fazer combinados com a classe antes de iniciar as oficinas.

¹⁵ A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

OFICINA 2

OBJETIVO: em vista da primeira oficina, pretendemos nesta trabalhar em menor proporção com a oralidade e o lúdico, todavia ampliar o horizonte de expectativa dos alunos com textos literários que exijam, gradativamente, maior competência de leitura.

MATERIAL: conto “João esperto”, Monteiro Lobato (1995); ditados populares; charadas; caça palavras; folhas de papel sulfite; lápis de cor.

ATIVIDADES:

- a) intercâmbio oral destacando os conhecimentos da turma em relação ao gênero ditado popular;
- b) decifrar e completar provérbios com a ajuda de um caça palavras;
- c) interpretação de ditos populares por meio de imagens/emojis;
- d) adivinhação de charadas;
- e) apresentação da capa do livro e dos personagens da história para que os alunos imaginem o enredo, atividade em consonância com a “Base de conhecimentos”;
- f) brincadeira de “telefone sem fio” com o ditado popular “O mundo é dos espertos”. E, por meio da mesma brincadeira, estimular a turma a desvendar o título do texto a ser lido;
- g) leitura silenciosa do texto;
- h) leitura colaborativa do texto;
- i) dividir a sala em dois grupos, um é desafiado a desenhar os personagens da história e, o outro, os cenários. Atividade realizada em folha de papel sulfite;
- j) Por meio de colagem e montagem, construir um painel com as produções artísticas dos alunos, associando os personagens ao espaço da narrativa e, pedir para que expliquem as cenas por eles representadas, retomando o texto.

SUGESTÃO: as atividades realizadas não devem ser vinculadas à atribuição de nota nem regras complexas por se tratar de um sexto ano, mas que o aluno se divirta e experimente explorar o imaginário, o simbólico proporcionado pela leitura literária. Nas próximas oficinas teremos momentos para produção escrita, pois aqui ainda não é o momento.

OFICINA 3

OBJETIVO: oportunizar que os alunos se familiarizem com a literatura de cordel por meio do poema “O menino de Rua”, de Patativa do Assaré, publicado em *Antologia poética/Patativa do Assaré*, org. Gilmar de Carvalho (2010).

MATERIAL: poema “O menino de Rua” – Patativa do Assaré (2010); folha de papel sulfite; tinta preta; isopor reutilizado que pode ser substituído por borracha e.v.a.; rolo pequeno de espuma; garrafa de água pequena; pano para imprevistos.

ATIVIDADES:

- a) A princípio, individualmente, refletir sobre a seguinte situação: o que você faria se... ao sair da escola com o celular sem bateria, num dia chuvoso, um simpático casal te oferecesse uma carona. Depois de ter aceitado o convite, ficou um pouco tenso ao perceber que a chuva atrapalhava a visão exata do local onde estavam, e quando consegue visualizar alguma coisa, nota que aquele não é o caminho para casa, visto que estão em uma rodovia. Já ia anoitecendo quando chegam num casebre no meio de uma floresta e você descobre que jamais voltará para a casa, pois fica sabendo que a dupla faz parte do tráfico de crianças. Os sequestradores ficam alojados num cômodo da casa com o telefone celular fazendo contatos, inclusive internacionais;
- b) Com a classe separada em equipes, fazer um jogo oral em que um aluno vai expor sua proposta para fugir do abrigo, depois os colegas de turma lhe farão questionamentos acerca das explicações dadas, todavia ao responder não poderá usar as palavras “sim”, “não” e “porque”;
- c) assistir a animação baseada no cordel “O lobisomem e o coronel”;
- d) compartilhamento oral de saberes acerca do gênero discursivo cordel;
- e) leitura individual do texto literário;
- f) leitura colaborativa do texto literário;
- g) ilustração do texto por meio de xilogravuras;
- h) recados para os “meninos de rua” e para a sociedade, afixados no mural da escola;
- i) todas as etapas devem ser realizadas em duplas de trabalho.

SUGESTÃO: escolha, de preferência, a mesa do professor para realizar a xilogravura e proteja-a com papel pardo. Se precisar, recorra a tutoriais nos meios eletrônicos. Decore a sala com alguns exemplares de cordel afixados em um barbante formando o varal, elemento típico de feiras que comercializam os livretos deste gênero. Também, disponibilize imagens referentes ao tema. Ao fundo, músicas relacionadas à cultura nordestina, como: Luiz Gonzaga ou Dominginhos.

OFICINA 4

OBJETIVO: por meio de um gênero diferente ao trabalhado na oficina anterior, do poema para a crônica, explorar a temática do abandono nas e das famílias, publicado no livro *Tecendo linguagens*, material didático disponibilizado aos alunos do sexto ano.

MATERIAL: crônica “De quem são os meninos de rua”, de Marina Colasanti (2015); multimídia; folha de papel sulfite; tesoura; cola; revista e jornal para recorte.

ATIVIDADES:

- a) assistir a uma entrevista com Alê Abreu, diretor de “O menino e o mundo” (longa-metragem). Na sequência, o episódio “A bicicleta”;
- b) em duplas, debate acerca de algumas situações hipotéticas, tais como: se fosse filho único; tivesse de trabalhar para sustentar dois irmãos mais novos que você; fosse obrigado a parar de estudar; ficasse órfão e sozinho no mundo; não tivesse condições de cuidar, alimentar, dar roupas e brinquedos para uma criança que estivesse sob sua responsabilidade; estivesse sozinho num país desconhecido, sem dinheiro e sem entender a língua estrangeira; você e sua família fossem moradores de rua, em São Paulo entre outros;
- c) em grupo de quatro integrantes, recorte e colagem representando o mundo, a educação, a família, a cultura, o esporte e qualidade de vida. Foram formadas estações de trabalho em que as equipes ficaram responsáveis por apenas um tema;
- d) responder, oralmente, ao seguinte questionamento: “De quem são os meninos de rua?”;
- e) tarefa de ler o texto, em casa, para alguém da família ou da comunidade para no próximo encontro socializar as experiências de leitura;

- f) registro da atividade;
- g) feedback da experiência vivenciada fora da escola de ler um texto literário para um adulto.

SUGESTÃO: nestas primeiras oficinas, observar as reações da turma, pois estas servem como um termômetro para investir em práticas exitosas e rever outras, quando necessário. Na medida do possível, trabalhar com os livros do acervo da Sala de Leitura e, que foram cancelados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por passarem por processo avaliativo de escolha.

OFICINA 5

OBJETIVO: expandir a familiarização dos alunos com textos literários nos mais diversos gêneros textuais, deslocando, aos poucos, do eixo da oralidade e do lúdico para a leitura silenciosa com textos de maior exigência quanto aos recursos estéticos.

MATERIAL: conto “Negócio de menino com menina”, de Ivan Angelo (2002); caixa de som; filmadora; pesquisa biográfica de Ivan Angelo; gravador de áudio; multimídia; folha de papel sulfite.

ATIVIDADES:

- a) explorar a oralidade por meio da socialização da pesquisa biográfica de Ivan Angelo;
- b) levantar os conhecimentos dos alunos acerca do gênero conto e pedir para que narrem algum texto que já conhecem;
- c) áudio da música “Passarinhos”;
- d) leitura individual, todavia sem apresentar o desfecho da história;
- e) leitura colaborativa do texto literário;
- f) leitura dramatizada do texto “Negócio de menino e menina”, os alunos deverão dar vida à cena, imaginando qual seria o tom, as expressões faciais dos personagens envolvidos na história. Filme estas apresentações;
- g) produção textual em duplas, criando um desfecho para a história;
- h) analogia entre o final original e o produzido pelos alunos;

- i) uma das características do gênero conto é apresentar um número pequeno de personagens. Neste sentido, pedir para que a classe retome o texto e reveja os personagens, suas características e ações. Em seguida, escolha um e relate, por escrito e depois verbalmente, a história de acordo a opção realizada;
- j) beneficiar-se mais uma vez da oralidade, no pós-leitura, com reflexões sobre o texto como, por exemplo, o menino e a menina vão continuar uma amizade, você já vivenciou alguma situação como essa trazida pelo texto, descreva suas experiências;
- k) socialização das filmagens com as apresentações da turma.

SUGESTÃO: solicitar, antecipadamente, aos alunos para que façam uma pesquisa sobre a biografia do autor para socializarem com a turma no dia da oficina. O celular é um recurso que pode contribuir para o processo de ensino, e podemos contar com a colaboração significativa dos alunos. Gravar as encenações dos diálogos, e em um momento oportuno, compartilhar com eles.

OFICINA 6

OBJETIVO: apresentação do conto “O príncipe encantado no reino da escuridão”, de Ricardo Azevedo, publicado no livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha* (2013). Este texto aborda os conflitos existentes nas relações familiares e sociais, como o ciúme e a inveja, todavia prevalece a resiliência aos entraves do dia a dia e o conto termina com um casamento, típico das histórias de princesas.

MATERIAL: conto “O príncipe encantado no reino da escuridão”, de Ricardo Azevedo (2013); ditos populares que contenham a palavra rei; folha de papel sulfite.

ATIVIDADES:

- a) formação de ditos populares por meio de palavras soltas;
- b) brincadeiras com as rimas, trocadilhos e oralidades presentes em uma trova do texto;
- c) contação de histórias de príncipes e princesas;
- d) criação de uma trova narrando à história de um príncipe e uma princesa;
- e) junção de palavras soltas para formarem o título do texto;

- f) contação de história sem revelar o final;
- g) as ações foram desenvolvidas em duplas.

SUGESTÃO: faça adaptações com outros textos, outras brincadeiras atrelando o lúdico e a oralidade ao texto literário. Incentive para que os alunos frequentem a Sala de Leitura (SL) e compartilhem suas experiências leitoras.

OFICINA 7

OBJETIVO: trabalhar com textos populares que promovam a oralidade, passe de geração em geração, e que costumam brincar com a imaginação das pessoas assim como as lendas.

MATERIAL: texto “A lenda do Curupira”, de Ricardo Azevedo (2009); textos impressos que resgatem outros personagens lendários; charadas; enigmas; pistas da leitura que será realizada por meio de um quebra-cabeça do personagem protagonista da história; folha de papel sulfite; caderno para registro.

ATIVIDADES:

- a) resolução de charadas;
- b) para conhecerem um pouco mais sobre lendas e seres mitológicos: solução de enigmas em que o código esteja escrito, em algumas linhas, de trás para frente e que relatem a história de outros personagens folclóricos;
- c) exposição oral de suas descobertas com a classe;
- d) montagem de quebra-cabeça;
- e) tradução do título escrito inversamente, da direita para a esquerda: “aripuruC od adnel A” – Ricardo Azevedo (2013);
- f) adivinhação dos personagens e do enredo da história;
- g) leitura silenciosa do texto literário;
- h) leitura colaborativa do texto literário;
- i) criação de um ser mitológico/lendário;
- j) ilustração da história;
- k) explicitação dos trabalhos;
- l) para estas atividades, formar trios.

SUGESTÃO: três alunos apresentem para turma, sem se expressar oralmente, os personagens, o texto conta com a participação de um menino, um moço e um velho. Outra dica é imprimir os personagens, mostrar para a classe e pedir para que os alunos adivinhem o enredo. Quanto à oralidade, mais um recurso a ser explorado são os trava-línguas.

OFICINA 8

OBJETIVO: por meio de um texto de literatura africana dar sequência a leitura literária, explorando o lúdico, a oralidade e a criatividade da turma.

MATERIAL: texto “Os presentes do rei leão”, de Pieter W. Grobbelaar (2009); reglete, material usado para escrever em braille; cópia do alfabeto em braille; folha de papel color set; folha de papel sulfite; lápis de cor.

ATIVIDADES:

- a) os alunos recebem um alfabeto em braille e um texto escrito neste sistema, após decodificarem a mensagem tem de direcionar-se para os lugares especificados em que os textos foram escondidos e trazê-los para a classe;
- b) áudio e vídeo da música “A velha a fiar”;
- c) repetição dos gestos que aparecem na música;
- d) selecionar alguns representantes que, por meio de mímica, contribuam para que os alunos descubram quais os animais são personagens no texto;
- e) leitura silenciosa do texto literário;
- f) leitura colaborativa do texto literário;
- g) em duplas, criação e apresentação de um verbete enciclopédico expondo os animais africanos;
- h) exposição na sala de aula.

SUGESTÃO: buscar parceria com os docentes dos componentes de arte e geografia para aprofundarmos nossos saberes sobre o continente africano. Poderiam ser trabalhados objetos simbolizando os animais da história, estes seriam trazidos de casa pelos alunos que possuem bichos de pelúcia ou de outro material.

OFICINA 9

OBJETIVO: trabalhar com uma história que mantém intertextualidade com várias outras, oportunizando que os alunos façam associações, bem como retomem e relatem as versões encontradas no texto em conformidade com sua memória literária.

MATERIAL: livro *Na floresta*, de Anthony Browne (2014); folha de papel sulfite, de preferência colorida, para a confecção do tangram; caderno para registro.

ATIVIDADES:

- a) por meio do violão, ouvir a melodia do conto da “Chapeuzinho Vermelho”;
- b) desafiar os alunos a criarem um lobo com as figuras geométricas de um tangram;
- c) explorar as informações da capa do livro: título, autor, imagens e cores;
- d) leitura colaborativa do texto literário;
- e) leitura silenciosa do texto literário;
- f) contar e recontar oralmente a história;
- g) reprodução de uma das possíveis versões encontradas no texto;
- h) atividades realizadas em trios.

SUGESTÃO: durante a semana, provocar os alunos para que sintam vontade de ler, poderia ser um grupo da classe no whatsApp, meio de comunicação digital. Outra recomendação é potencializar as habilidades artísticas e criativas da sala, por exemplo, produção textual, cantar, tocar instrumentos musicais, alunos contadores de história, desenho, ilustração, pintura entre outros. Com essa estratégia, envolvemos os alunos e favorecemos o protagonismo juvenil.

OFICINA 10

OBJETIVO: repertoriar os alunos com relação aos contos e lendas africanas.

MATERIAL: conto “A mãe que se transformou em pó”, de Kasiya Makaka Phiri (2009); pesquisa a respeito de músicas, danças, alimentação, idioma, dados

geográficos, animais, esportes entre outras características do continente africano; cadernos para registro.

ATIVIDADES:

- a) brincadeira africana chamada “Terra e mar” – para esta dinâmica é necessário traçar uma linha no chão, escrever terra de um lado e mar do outro. Com semelhanças com a recreação “Vivo ou morto”, são dadas orientações para que os alunos pulem para a superfície correspondente a comanda dada, estas ordens podem acontecer cada vez mais rápidas. Vence o aluno que ficar por último no jogo;
- b) contextualização do continente africano por meio da socialização oral das pesquisas realizadas pelos alunos;
- c) registro de palavras de incentivo e valorização dos africanos e de sua cultura;
- d) confecção de cartaz;
- e) leitura colaborativa do texto literário;
- f) análise das imagens de griôs;
- g) resumo da história para recontar o texto em casa;
- h) trazer histórias ouvidas em casa para contarem para a turma;
- i) nesta antepenúltima atividade não tivemos formação de grupos.

SUGESTÃO: caso seja possível, trazer um contador de histórias para realizar a leitura. A oralidade também poderia ser explorada com músicas, o lúdico com outras brincadeiras e, incluir outras expressões artísticas como a pintura entre outros.

OFICINA 11

OBJETIVO: após um circuito de leitura literária envolvendo o lúdico, o jogo e a oralidade, pretendemos aqui dar voz ao texto literário e autonomia ao leitor que passou por todo um processo de formação.

MATERIAL: conto “O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga (2008); caderno para registro.

ATIVIDADES:

- a) brincadeira com os diferentes tipos de amigo como, por exemplo, amigo da onça, amigo de infância, amigo irmão e outros tipos de amigo;
- b) leitura dos elementos da capa (título, autor, imagem e cores);
- c) Desvendar o título do conto a ser lido

15	2	9	6	5	5	1	16	9	16	15	3	1

- d) leitura colaborativa do texto literário;
- e) adaptar o texto para leitura dramatizada, para tanto, os alunos, em equipes de quatro integrantes, elaborarão scripts adaptando o texto literário ao novo gênero;

SUGESTÃO: incorporar às aulas de Língua Portuguesa um espaço para que os alunos possam dar sequência a sua formação leitora, sugerir-lhes outras leituras e, oportunizar que possam compartilhar suas experiências enquanto leitor de literatura.

OFICINA 12

OBJETIVO: encerrar o projeto, todavia assegurar, na escola e na vida dos alunos, um espaço perene para o texto literário.

MATERIAL: imagens dos autores trabalhados nas oficinas para a elaboração de um jogo da memória; caderno de registro.

ATIVIDADES:

- a) jogo da memória;
- b) roda de conversa;
- c) autoavaliação;
- d) elaboração de um índice para os textos.

SUGESTÃO: para a autoavaliação usar emojis, carinhas para expressar suas opiniões.

REFERÊNCIA

- ANGELO, Ivan. Negócio de menino com menina. *In: Pode me beijar se quiser*. São Paulo: Ática, 2002
- ASSARÉ, Patativa do. “Meninos de Rua”. *In: Antologia poética/Patativa do Assaré*. (org.) Carvalho, Gilmar de. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010, p. 277-278.
- AZEVEDO, Ricardo. A lenda do Curupira. *In: Contos e lendas de um vale encantado*. São Paulo: Novo Continente, 2009, p. 89-94.
- _____. O príncipe encantado no reino da escuridão. *In: No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*. São Paulo: Ática, 2013, p. 29-39.
- BROWNE, Anthony. **Na floresta**. Tradução Clarice Duque Estrada. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.
- COLASANTI, Marina. *In: OLIVEIRA, Tania Amaral [et. al.]. Tecendo linguagens: língua portuguesa 6º ano. Livro do aluno. 4ª ed.* São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas-IBEP, 2015, p. 23 e 24.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **João e Maria**. Tradução Taisa Borges. Ilustração Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- GROBBELAAR, Pieter W. Os presentes do rei leão. *In: MANDELA, Nelson. Meus Contos Africanos*. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.//PHIRI, Kasiya Makaka. A mãe que se transformou em pó. *In: MANDELA, Nelson. Meus Contos Africanos*. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MACHADO, Ana Maria. **Amigos Secretos**. São Paulo: Ática, 2005, p.119.
- NUNES, Lygia Bojunga. *In: Tchou*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.