

REGINA DE FÁTIMA MARQUES FELICETTI

**LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES INICIAIS:
desafios pós-pandemia**

ASSIS

2023

REGINA DE FÁTIMA MARQUES FELICETTI

**LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES INICIAIS:
desafios pós-pandemia**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Dr^a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

ASSIS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

F314L Felicetti, Regina de Fátima Marques
Letramento literário nas séries iniciais: desafios pós-
pandemia / Regina de Fátima Marques Felicetti. — Assis,
2023
140 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de
Carvalho

1. Letramento literário. 2. Linguagem e educação.
3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Leitura (Primeira
infância). 5. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES INICIAIS: desafios pós-pandemia

AUTORA: REGINA DE FATIMA MARQUES FELICETTI

ORIENTADORA: KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Letras, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. LIVIA MARIA TURRA BASSETTO (Participação Virtual)
UTFPR - Cornélio Procópio/PR

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Assis, 04 de abril de 2023

*Para meu filho André,
que não reconhece o valor das letras, no entanto, se comunica com os olhos,
com o sorriso, com o choro e, até mesmo, com os gritos...
Esteve sempre comigo nesse movimento intenso de aprendizagem...*

AGRADECIMENTOS

Apreendi desde muito cedo a agradecer... Ser grata pelo dom da vida, pela família, pelo trabalho... Por esse mestrado, sonhado e engavetado, que hoje sai do papel e se transforma em realidade. Há tanto que agradecer!

Agradeço ao meu esposo por me apoiar nesse momento de estudo e cuidar de nosso filho especial; filho que, por tantas vezes, segurou minha mão enquanto eu estudava pelas aulas do *Google Meet* e me puxava para sair do computador.

À minha família: pai, mãe, irmãs, irmão. Tenho certeza de que estou realizando um sonho que não é só meu.

Agradeço à EMEF Georgina, território sagrado de aprendizagem, onde ingressei como professora e me tornei professora em todos os sentidos. A todos os amigos que ali construí, ao longo de tantos anos.

Aos meus alunos com os quais tive a oportunidade de ensinar e aprender e que muito me ajudaram no percurso desta jornada.

Gratidão à Turma 7 do Mestrado. Nunca nos encontramos presencialmente. Sinto por não poder abraçá-los e ver de perto o brilho dos olhos desses professores guerreiros, alegres e "loucos". Nossos encontros pelo *Meet* foram incríveis. Ficarão para sempre do lado esquerdo do meu peito.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UNESP de Assis. Também não tivemos a oportunidade de nos encontrar presencialmente, mas as marcas foram profundas na reflexão, ensinamentos e na (re)construção de conhecimentos.

Às professoras da banca, Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Dra. Rosiney Aparecida Lopes do Vale e Dra. Livia Maria Turra Bassetto, gratidão pela generosidade em me conduzir pelo caminho seguro, com suas valiosas contribuições.

Sou imensamente grata à minha querida orientadora, professora Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, uma brisa suave em meio aos vendavais que surgiram pelo caminho. Suas orientações foram a bússola que me conduziram desde o ponto de partida até o ponto de chegada. Gratidão por sua bondade, mansidão e por ser minha Professora!

E, finalmente, Obrigada Senhor Deus! Tudo isso só é possível pela Sua presença em minha vida, de forma tão simples e poderosa!

A Suprema Excelência do Amor

“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos,
se não tiver amor, serei como o sino que ressoa ou como o prato que retine.
Ainda que eu tenha o dom de profecia e saiba todos os mistérios e todo o
conhecimento, e tenha uma fé capaz de mover montanhas,
mas não tiver amor, nada serei.

Ainda que eu dê aos pobres tudo o que possuo
e entregue o meu corpo para ser queimado,
mas não tiver amor, nada disso me valerá.

O amor é paciente, o amor é bondoso.

Não inveja, não se vangloria, não se orgulha.

Não maltrata, não procura seus interesses,
não se ira facilmente, não guarda rancor.

O amor não se alegra com a injustiça,
mas se alegra com a verdade.

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca perece; mas as profecias desaparecerão,
as línguas cessarão, o conhecimento passará.

Pois em parte conhecemos e em parte profetizamos;
quando, porém, vier o que é perfeito, o que é imperfeito desaparecerá.

Quando eu era menino, falava como menino,
pensava como menino e raciocinava como menino.

Quando me tornei homem, deixei para trás as coisas de menino.

Agora, pois, vemos apenas um reflexo obscuro, como em espelho;
mas, então, veremos face a face.

Agora conheço em parte; então, conhecerei plenamente,
da mesma forma como sou plenamente conhecido.

Assim, permanecem agora estes três:

a fé, a esperança e o amor.

O maior deles, porém, é o amor.”

(1 Coríntios 13:1-13)

FELICETTI, Regina de Fátima Marques. **Letramento literário nas séries iniciais: desafios pós-pandemia** – Assis. 2023. 140 f. Dissertação Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

RESUMO

Este trabalho trata da relevância da leitura literária para a formação do leitor das séries iniciais frente às dificuldades encontradas quanto ao ensino de literatura na escola, principalmente após o retorno das aulas presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, mais precisamente nos anos de 2020 e 2021. Enquanto docente, percebo a grande necessidade em buscar estratégias frente à lacuna deixada na aprendizagem das crianças, após o período de ensino remoto. Objetivamos, assim, com este trabalho, promover o letramento literário através de metodologias e estratégias que auxiliem na motivação e prática leitora dos alunos, considerando a leitura como fator imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e criativo do indivíduo, além de ampliar a visão e interpretação do aluno sobre o mundo, sobre si mesmo e sua atuação no contexto social. Para isso, propomos uma sequência básica de atividades, de acordo com os fundamentos do letramento literário de Rildo Cosson (2014), direcionada para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, propondo formas de tornar a leitura literária uma atividade mais prazerosa e significativa, de descoberta, de fruição e enriquecimento sociocultural, assim como a aquisição da escrita. Como aporte teórico, apoiamos-nos em Cosson (2014), Candido (2017), Todorov (2009), Kleiman (2005), Lajolo e Zilberman (2007), Soares (2005), Bordini e Aguiar (1988), Rojo (2009), entre outros que versam sobre a importância da literatura e do letramento literário. A partir deste estudo, foi possível observar a relevância do letramento literário nas séries iniciais, momento decisivo no processo do ensino-aprendizagem. Por fim, este trabalho apresenta uma proposta interventiva para sala de aula, uma sequência básica, observando os desafios apresentados na pós-pandemia, ressaltando a relevância da literatura e a formação do leitor.

Palavras-chave: Leitura Literária. Letramento Literário. Formação do Leitor. Séries Iniciais.

FELICETTI, Regina de Fátima Marques. Literary literacy in early grades: post-pandemic challenges – Assis. 2023. 140 f. Professional Master's Dissertation in Letters – Paulista State University (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2023.

SUMMARY

This work deals with the relevance of literary reading for the formation of readers in the early grades in the face of the difficulties encountered in teaching literature at school, especially after the return of face-to-face classes due to the pandemic caused by COVID-19, more precisely in the years of 2020 and 2021. As a teacher, I see the great need to seek strategies to address the gap left in children's learning after the remote teaching period. Thus, with this work, we aim to promote literary literacy through methodologies and strategies that help in the students' motivation and reading practice, considering reading as an essential factor for the individual's cognitive and creative development, in addition to expanding the vision and interpretation of the student about the world, about himself and his performance in the social context. For this, we propose a basic sequence of activities, according to the foundations of literary literacy by Rildo Cosson (2014), aimed at students in the 4th year of Elementary School, proposing ways to make literary reading a more pleasurable and meaningful activity, discovery, fruition and sociocultural enrichment, as well as the acquisition of writing. As a theoretical contribution, we rely on Cosson (2014), Candido (2017), Todorov (2009), Kleiman (1995/2005), Lajolo and Zilberman (2007), Soares (2005), Bordini and Aguiar (1988), Rojo (2009), among others that deal with the importance of literature and literary literacy. From this study, it was possible to observe the relevance of literary literacy in the initial grades, a decisive moment in the teaching-learning process. Finally, this work presents an interventional proposal for the classroom, a basic sequence, observing the challenges presented in the post-pandemic, emphasizing the relevance of literature and reader formation.

Keywords: Literary Reading. Literary Literacy. Reader Training. Initial series.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Logotipo da EMEF Georgina	62
Figura 2 - EMEF Georgina Amaral Santos Lopes	65
Figura 3 - Entrada de alunos - EMEF Georgina	65
Figura 4 - Painel com as indicações de leitura.....	72
Figura 5 - Curta-metragem	77
Figura 6 - Apreciação do curta-metragem.....	80
Figura 7 - Capas das edições do livro O Pequeno Príncipe	81
Figura 8 - Fotos de Antoine de Saint-Exupéry	82
Figura 9 - Reprodução do Desenho 1	82
Figura 10 - Desenho 1	83
Figura 11 - Reprodução do desenho 2	84
Figura 12 - Desenho 2	84
Figura 13 - Livro selecionado para a leitura	85
Figura 14 - Baobás: desenho feito pelo piloto	87
Figura 15 - Baobás, Senegal (África).....	88
Figura 16 - Leitura dramatizada.....	89
Figura 17 - Vestuário	91
Figura 18 - Copos e canecas.....	92
Figura 19 - Decorações	93
Figura 20 - Material Escolar.....	94
Figura 21 - Nome de Hospitais	95
Figura 22 - Educação	96
Figura 23 - Estabelecimentos Comerciais.....	97
Figura 24 - Decorações quartos e festas	98
Figura 25- Bingo dos Sentimentos.....	100
Figura 26 – Jogo interativo: bingo dos sentimentos	101
Figura 27 – Roleta.....	101
Figura 28 - Roleta girando	102
Figura 29 - Cartelas do bingo confeccionadas pelos alunos	103
Figura 30 - O príncipe encontrou escolas	106
Figura 31 - O príncipe encontrou amigos.....	106

Figura 32 - O príncipe encontrou a tecnologia.	107
Figura 33 - Jogo da memória.....	108
Figura 34 - Capa do livro Este é o Lobo.....	110
Figura 35 - Folha de rosto do livro Este é o Lobo	112
Figura 36 - O lobo.....	113
Figura 37 - Os três porquinhos	114
Figura 38 - O menino chama o lobo para brincar	115
Figura 39 - Acolhimento ao lobo	116
Figura 40 - Leitura do livro Este é o Lobo pelos alunos	117
Figura 41 - Atividade lúdica com fantoches	119
Figura 42 - Sinopse do filme O Pequeno Príncipe	120
Figura 43 - Apresentação teatral dos alunos no auditório da escola	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EMEF	Escola Municipal De Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal De Educação Infantil
HE	Horário de Estudo
HEC	Horário de Estudo Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PPP	Plano Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA VIVÊNCIA ESCOLAR	22
1.1 Leitura: um ato de autonomia	28
1.2 Letramento: conceito amplo com sutilezas e complexidades	33
1.3. Letramento literário: processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.....	41
1.4 Etapas da sequência básica de Rildo Cosson.....	46
1.4.1 Motivação – aguçar para interessar	47
1.4.2 Introdução – conhecer para aprender	48
1.4.3 Leitura – significar para entender	49
1.4.4 Interpretação – compreender para construir sentidos.....	50
1.5 Leitura dos clássicos: desafios na contemporaneidade.....	52
1.6 Seleção da obra: sua importância e desafios	55
CAPÍTULO II: CAMINHOS A PERCORRER E EXPLORAR	59
2.1 Abordagem Metodológica	59
2.2 A escola: celeiro vivo de aprendizagens.....	61
2.3 Pandemia da Covid-19: seus impactos na educação e na prática docente .	66
CAPÍTULO III – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: TODOS EM AÇÃO	70
3.1 Sequência básica: ressignificando a aprendizagem	70
3.2 Desenvolvimento da sequência básica – obras: <i>O Pequeno Príncipe e Este é o Lobo</i>.....	76
3.2.1 Primeira etapa – motivação: curta-metragem <i>Os fantásticos livros voadores do Senhor Modesto Máximo</i>	77
3.2.2 Segunda etapa – introdução: apresentando Antoine de Saint-Exupéry, o autor e sua obra.....	80
3.2.3 Terceira etapa – leitura: o aluno/leitor e a obra <i>O Pequeno Príncipe</i>	85

3.2.4 Primeiro intervalo – <i>O Pequeno Príncipe</i> em produtos e jogos lúdicos.....	90
3.2.5 Segundo intervalo – atividades artísticas e lúdicas	105
3.2.6 Terceiro intervalo – apresentação da obra contemporânea <i>Este é o Lobo</i>	110
3.2.7 Quarta etapa – interpretação: roda da conversa, teatro de fantoches, apreciação de filme	118
3.3 Avaliação – desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do leitor.....	120
3.3.1 Apresentação teatral – engajamento dos alunos e retomada de atividades coletivas pós-pandemia	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	130
Anexo 1 – Jogo da Memória.....	130
Anexo 2 – Caça-palavras	131
Anexo 3 – Quebra-cabeça: Cativar	132
Anexo 4 – Quebra-cabeça: frase <i>O Pequeno Príncipe</i>	133
Anexo 5 – Quebra-cabeça: o Príncipe e a raposa.....	134
Anexo 6 – Quebra-cabeça – Capa: <i>Este é o Lobo</i>.....	135
Anexo 7 – Quebra-cabeça: Lobo.....	136
Anexo 8 – Frases Selecionadas: Texto Fatiado	137
Anexo 9 – Acróstico.....	139
Anexo 10 – Vamos ilustrar!	140

INTRODUÇÃO

“Tudo adormecido...
O que vai acordar é aquilo que a Palavra vai chamar.”
Rubem Alves¹

Esta pesquisa se inscreve no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), e se volta à reflexão sobre a importância da literatura e a formação leitora dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ler é essencial para a formação humana e é na relação direta com contextos que se estabelece a interpretação de algo escrito. Objetivamente, a leitura e a aquisição da escrita são fundamentais no desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças.

Para isso, faz-se necessário promover junto aos alunos das séries iniciais a leitura literária, estimulando a formação leitora dos pequenos aprendizes, sobretudo no contexto atual do ensino, após o retorno das aulas presenciais, com o fechamento parcial ou total das escolas, mais precisamente nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia causada pela COVID-19 que assolou toda a humanidade.

Todos os setores da sociedade foram atingidos e com a educação não foi diferente. No Brasil, as deficiências já existentes no ensino foram ainda mais acentuadas. Diante desse desafio, e de todo esse contexto de defasagem escolar, dinamizar o trabalho com a literatura e a formação leitora dos alunos na fase inicial da aquisição da leitura e da escrita é primordial, pois através da leitura literária pode-se possibilitar ao aluno conhecer lugares, visitar cenários, experimentar emoções, dar sentido às coisas que, muitas vezes, são desconhecidas, aprender a como expressar-se e a partir daí, ressignificar a própria vida.

Para compreender melhor a dimensão sobre a importância da literatura na constituição do homem, podemos recorrer a Antonio Candido, sociólogo e crítico literário, que em seu texto *O direito à literatura*, afirma

Chamarei de literatura, da 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

¹ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. Campinas: Papirus, p. 43.

produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2017, p.174-175).

Em consonância com Candido, pode-se citar também Todorov (2009) que afirma: “a literatura é um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (2009, p. 10). De acordo com o autor:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (TODOROV, 2009, p. 77).

Diante disso, uma questão nos fez refletir e, ao mesmo tempo, repensar sobre nossa prática pedagógica: como trazer para o cotidiano da sala de aula experiências significativas de leitura e de escrita, valendo-me do letramento literário, principalmente, no período de retorno às aulas, considerando o contexto pós-pandêmico?

A resposta não é simples e exige uma mudança de postura frente aos desafios decorrentes desse momento histórico, desde o impacto dos avanços e recursos tecnológicos da sociedade contemporânea, dominada pela rapidez da informação, ao hábito de leitura do professor leitor. Pois a leitura literária tem o poder de humanizar, de permitir a qualquer um enxergar além das aparências, a descobrir e vivenciar outros lugares, épocas, a ressignificar as interações humanas, como bem salientam os autores supracitados.

Sendo assim, a utilização da literatura no processo de ensino e aprendizagem constitui um dos elementos relevantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, proporcionando a construção de conceitos significativos para o relacionamento interpessoal de forma lúdica, agradável e significativa.

Pautada nessa abordagem, este estudo busca promover, através do letramento literário, metodologias e estratégias que viabilizem a motivação e prática leitora dos alunos, considerando a leitura literária como fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e criativo do indivíduo, ampliando a sua visão do real e do imaginário, da interpretação sobre o contexto social, sobre si mesmo e sua atuação humanizadora e estética, tendo em vista a defasagem na

aprendizagem marcada pelo período em que os alunos ficaram fora do ambiente escolar, devido à pandemia.

Para tanto, é primordial desenvolver o ato de ler, ouvir e contar histórias promovendo, desta forma, o letramento literário, através de práticas que despertem a atenção e o interesse do aluno para o avanço da aquisição da leitura e da escrita por meio da literatura.

Diante disso, elaboramos uma proposta de intervenção didática para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir dos pressupostos metodológicos da sequência básica de Rildo Cosson (2014), objetivando, através do letramento literário na escola, de forma planejada e sistematizada, a formação leitora dos alunos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que apresenta uma proposta integrada, é muito vasto o campo de ensino da língua e literatura e não se deve concebê-la somente na perspectiva da imaginação e entretenimento, mas como forma de letramento, leitura de mundo, leituras sensoriais, emocionais e racionais, abrangendo todos os campos de experiências.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

A BNCC organiza o eixo Educação Literária a partir das seguintes unidades temáticas: “Categorias do discurso literário”; “Reconstrução do sentido do texto literário”; “Experiências estéticas”; “O texto literário no contexto sociocultural”; “Interesse pela leitura literária”. Vejamos o que a BNCC esclarece sobre o Eixo “Educação Literária”, o qual dá suporte ao nosso trabalho:

O eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de

fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. Nesse eixo, e também no eixo Leitura, a escolha dos textos para leitura pelos alunos deve ser criteriosa, para não expô-los a mensagens impróprias ao seu entendimento, consoante determinam os Artigos 78 [23] e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente [Lei nº 8.069/1990] (BRASIL, 2018, p. 65).

Desse modo, a literatura é vista como uma maneira particular de acesso aos saberes elaborados social e historicamente. Nessa perspectiva, Lajolo enfatiza a importância de a literatura estar presente no currículo escolar.

[...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ter muitos (LAJOLO, 2008, p. 106-107).

A partir da leitura dos livros *Este é o Lobo* (2016), de Alexandre Rampazo e *O Pequeno Príncipe* (2015), de Antoine de Saint-Exupéry, temos como objetivos específicos contribuir para a formação leitora por meio da sequência básica de Cosson (2014). A sequência propõe a leitura de obras literárias em sala de aula, na biblioteca, para, assim, oferecer aos alunos o contato com o estético literário que lhes compete interpretar para compreenderem-se a si e ao outro, no contexto social e cultural a que pertencem.

Objetivamos também desenvolver a sensibilidade de leitura, a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico, agregando leituras literárias de qualidade para a formação de leitor. Neste sentido, é importante ressaltar o papel do professor como mediador para estabelecer uma relação harmoniosa e produtiva entre o livro e o aluno/leitor, na rotina do contexto escolar, dentro e fora da sala de aula.

Para isso, é necessário que o professor privilegie e propicie aos educandos momentos que possam despertar neles o gosto e o prazer pela leitura, o interesse, a curiosidade e, ao mesmo tempo, os desafiem a ler um livro. Em concordância com Zilberman, é importante destacar:

Quando o professor possibilita a fruição dos seus alunos, ele está dando reais condições para que estas crianças possam se desenvolver, baseados na liberdade de expressão, independentemente do livro que lhes foi apresentado, pois a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o em um ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Dessa forma, esperamos como contribuição desta proposta de trabalho, o engajamento e o avanço dos alunos no processo de ensino-aprendizagem através do letramento literário com ações planejadas e concretas na aquisição da leitura, o que, evidentemente, impacta também na aquisição da escrita e, conseqüentemente, na formação do leitor, colaborando para seus desdobramentos no contexto socioemocional, tendo em vista o contexto considerado.

O tipo de pesquisa que permeia este trabalho é de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2013), a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, possibilitando, assim, nos aproximarmos dos sentidos das ações e das relações humanas.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, utilizamos, ainda, como procedimento metodológico, a proposta conceitual da pesquisa do tipo intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013). Recorremos, ainda, à pesquisa de revisão-bibliográfica que abarcou todo um embasamento teórico necessário para a reflexão e discussão e desenvolvimento do tema.

Os participantes da pesquisa foram crianças estudantes de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, do município de Ourinhos, interior do estado de São Paulo.

Entendemos que a escolha dos participantes se dá por sua relevância e protagonismo no que se refere ao objeto de estudo a ser compreendido. Também compreendemos, segundo Vygotsky (1934/2001), que a construção da consciência da criança e, por conseguinte, do seu protagonismo, são desenvolvidos por meio das interações sociais com o meio e com outros sujeitos, utilizando, inclusive, de artefatos culturais para a construção da consciência de si, do outro e do mundo.

A pesquisa foi de caráter interventivo com uma proposta pautada em Cosson, no desenvolvimento da sequência básica que apresenta as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. As atividades foram realizadas na sala de aula, na biblioteca, assim como em outros espaços da própria escola.

Como aportes teóricos do nosso trabalho tivemos: Cosson (2014), Candido (2017), Todorov (2009), Kleiman (2005), Lajolo e Zilberman (2007), Soares (2005), Bordini e Aguiar (1988), Rojo (2009), entre outros que versam sobre a importância da literatura e do letramento literário. De acordo com esses autores, a compreensão do ato de ler é muito maior do que codificar as palavras que compõem um texto; é, acima de tudo, compreender o seu sentido, construindo significados e capacitando o leitor a utilizar-se de sua leitura para relacionar-se com o mundo, consigo mesmo e com o outro. Assim, “[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando” (ARROYO, 2000, p. 166).

O presente trabalho divide-se em três capítulos: sendo a introdução, em seguida, o primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta as análises e a proposta pedagógica. Inicialmente, discorreremos sobre a importância da literatura no contexto escolar com desdobramentos e reflexões teóricas que embasam este estudo, como Candido (2017); Todorov (2009); Cosson (2014).

A segunda seção trata da importância da leitura, com base em autores como Lajolo (2008) e Zilberman (2003); a terceira e quarta seções tratam de estudos sobre os conceitos de letramento e letramento literário, com respaldo nas propostas de Soares (2005), Kleiman (2005) e Cosson (2014); na quinta seção, são discutidos os pressupostos teóricos que embasam a sequência básica, definida por Cosson (2014), que será o suporte para o desenvolvimento das atividades que versam sobre o letramento literário; a sexta seção trata sobre a leitura dos clássicos, de acordo com Machado (2002) e Calvino (1993); e a sétima parte traz reflexões sobre a seleção da obra, de acordo com Cosson (2014) e Lajolo (2008).

O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa e subdivide-se em duas seções, sendo a primeira uma apresentação sobre a escola e seu contexto e

a segunda uma reflexão sobre o contexto da pandemia da COVID-19 e seus impactos na educação.

O terceiro capítulo apresenta a descrição da proposta de intervenção com ações planejadas e estruturadas, com base na proposta de sequência básica de Cosson (2014) e todo o seu desencadeamento, com as obras *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2015) e *Este é o Lobo*, de Alexandre Rampazo (2016).

Por fim, na última parte, apresentamos as considerações finais do trabalho, ponderando os alcances e desafios da proposta traçados durante a pesquisa, bem como sua relevância pedagógica, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e sua formação leitora, tendo em vista especialmente o cenário pós-pandêmico na educação brasileira.

CAPÍTULO I - IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA VIVÊNCIA ESCOLAR

A linguagem é o meio pelo qual o homem expressa suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos, inquietações. É através dela e por ela que é possível evoluir e perpetuar saberes e conhecimentos ao longo da história. Nesse sentido, a linguagem, especialmente a verbal, é fundamental para a comunicação efetiva na sociedade. De acordo com Cecília Goulart, em *Oralidade, escrita e letramento*,

A linguagem está onde o homem está, pela necessidade de interagir, de trocar, de comunicar. Somos seres linguageiros. As narrativas, principalmente, marcam a história da humanidade, possibilitando que cada nova geração conheça a História e as histórias das outras gerações que a antecederam. Orais e escritas, as narrativas compõem um acervo de conhecimentos rico e culturalmente diverso. O desenvolvimento do ser humano vai marcando-se através dos tempos pelas suas descobertas, invenções, criações de vários tipos e também, por necessidades que vão se definindo em função das mudanças de vida geradas por aquelas descobertas, invenções e outras ações humanas. O fato é que a inventividade humana construiu o mundo que temos hoje com todos os acertos e erros, vantagens e desvantagens, certezas e incertezas. Todos têm direito de conhecer esses conhecimentos acumulados historicamente e de conhecer os contextos em que foram produzidos. O conhecimento da linguagem escrita, nesse sentido, é fundamental (GOULART, 2006, p. 73).

Sendo assim, para melhor compreender a dimensão da importância da literatura no processo de desenvolvimento da evolução da linguagem e, conseqüentemente, na constituição do homem, podemos citar Antonio Candido (2017), que afirma ser a literatura como uma força humanizadora, exercendo três funções na expressão e na formação do homem.

De acordo com o autor, a primeira função é psicológica e está ligada à necessidade do ser humano de experienciar a ficção e a fantasia e à sua capacidade de reelaborar o real através da ficção. A segunda é a formativa, pois a arte literária não é inofensiva, ao transfigurar o real ela carrega tanto o bem quanto o mal, como se ocorre na própria vida. E, finalmente, a terceira função é a do conhecimento do ser e do mundo, porque a literatura é uma forma de representação de uma realidade dada, social e humana, num determinado contexto (CANDIDO, 2017).

A literatura, nesse sentido, é a vida, porém, transformada em objeto de arte por meio da palavra. Ela permite que se diga o que não se sabe expressar. Ela pode ser uma ponte que liga o leitor ao passado (lendas e mitos), como também pode remeter ao futuro, no caso da ficção. Ela está presente no dia a dia das pessoas. Candido afirma que “a literatura tem poder transformador sobre as ações e os fatos que ocorrem na vida cotidiana” (CANDIDO, 2017, p. 176).

Em consonância com Candido (2017), Todorov também afirma que: “a literatura é um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (TODOROV, 2009, p. 10). Dessa forma, enquanto o autor parte da vida para produzir a obra, o leitor se vale desta para compreender a vida, a sua e a do seu entorno. Talvez resida aí uma das grandes funções da literatura.

Diante dessas afirmações acerca da literatura e sua importância na formação dos sujeitos, é imprescindível, enquanto docente, proporcionar aos alunos essa experiência literária para que o aluno/leitor possa compreender-se e identificar-se através das tramas, dos personagens e dos seus conflitos. Infelizmente, no período da pandemia, durante o ensino remoto, os alunos tiveram pouco ou quase nenhum acesso aos livros e à leitura literária.

Para tanto, o professor/leitor deve oferecer a seus alunos a leitura de bons livros e que estes sejam manuseados, sentidos, “cheirados”, observados e, até mesmo, rejeitados, se for o caso, mas devem estar nas mãos dos leitores. Os livros não podem ser apenas enfeites nas estantes ou ficarem guardados em caixas dentro de armários ou nas prateleiras da biblioteca. Esses objetos devem estar ao alcance das crianças/alunos; só assim o ensino da literatura irá acontecer em sala de aula e transcender os espaços escolares para a vida e na vida.

Acerca da contribuição da literatura para a ampliação do repertório de conhecimentos do indivíduo, em *O professor como mediador das leituras literárias*, Ana Arlinda de Oliveira afirma que:

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca da leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Tal entendimento também está em consonância com Dalvi et al.:

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários, é necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que a literatura não se reduz à escrita e a leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo (DALVI et al., 2018, p. 15).

Na sociedade contemporânea, na qual vigora a lei do capitalismo, é interessante observar o que discute Lajolo (2001), em seu livro *Literatura: leitores e leitura*, ao problematizar diversos conceitos de literatura, do ponto de vista da indústria cultural, dos leitores e da tradição. Ter a visão desse panorama histórico e o percurso da literatura transformada em matéria de ensino é também fundamental para se considerar, na atualidade, o entendimento acerca da literatura. Segundo a autora:

Será que são literatura os poemas adormecidos em gavetas, pastas, fitas, disquetes, CDs, cadernos e arquivos pelo mundo afora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados, peças de teatro nunca lidas nem encenadas e que jamais encontrarão ouvidos de gente? Será que tudo isso é literatura? Pode ser, pode ser... E, se não é literatura, por que não é? Para uma coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público? [...] A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura. [...] (LAJOLO, 2001, p. 16).

A autora ainda define a obra literária como um objeto social (LAJOLO, 2001) ressaltando que a responsável pela existência da obra é justamente a relação que se estabelece entre o autor que escreve e o leitor que lê. Daí a importância de o professor ser o mediador entre o texto/autor e o aluno/leitor.

Em concordância com Cosson, é fundamental promover o encontro primeiro e essencial do aluno com a obra, “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras” (COSSON, 2014, p. 23).

Dessa forma, o ensino da leitura literária favorece uma espécie de letramento mais refinado, mais aprofundado, estético; a literatura, como toda arte

é um bem cultural (CANDIDO, 2017) e todo estudante tem direito inalienável a esse aprendizado.

Para Cosson:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. [...] ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor aproxime o aluno desde as séries iniciais do Ensino Fundamental ao texto literário, de modo que a presença do livro e da leitura seja constante em suas práticas e se apresente com maior força, e possibilite o desenvolvimento cultural, estético e o gosto pela leitura.

Tenho pensado a questão da educação literária no Brasil como um desafio que excede a formação de leitores - embora passe também por aí. De minha perspectiva, A identificação quase imediata que fazemos da educação literária ao ensino da literatura, a leitura literária e a formação de leitores é uma forma de reducionismo. Reducionismo tanto da amplitude da ideia de 'educação' (que é muito mais ampla que as questões do 'ensino' e muito mais ampla que o espaço-tempo formativo escolar) quanto da ideia de 'literário' (pois, como sabemos, o literário está para bem além das questões disciplinares) (DALVI et al., 2018, p. 13).

A presença da literatura no espaço escolar apresenta, portanto, vasta contribuição que ultrapassa a noção de competência linguística. Toda a riqueza a ser explorada na literatura perpassa primordialmente a constituição de indivíduos capazes de ler o texto como ponte para compreender a realidade do mundo, seja no passado, futuro e, principalmente, no momento presente.

Sendo assim, a utilização da literatura no processo de ensino e aprendizagem constitui uma das estratégias mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, proporcionando a construção de conceitos significativos para o relacionamento interpessoal de forma lúdica, agradável e significativa.

Com isso, pode-se dizer que a literatura não é um passatempo inútil, ou uma perda de tempo na rotina escolar, como alguns docentes/familiares acreditam, mas é um espaço onde a linguagem e o pensamento humano se conectam; onde a linguagem é utilizada de forma inovadora e criativa. A literatura permite refletir sobre a existência com liberdade, aflora a sensibilidade, as emoções, os anseios e até mesmo as indignações e revoluções humanas.

Desta forma, o texto literário é polissêmico, pois sua leitura pode provocar nos leitores reações diversas, que podem ir do prazer emocional ao intelectual, em que nada é estático e nem único. Existe um movimento nesse processo que independe da vontade do autor, pois as relações são estabelecidas, de acordo com o repertório de vivências e de leituras de cada leitor.

Desse modo, a leitura literária precisa fazer sentido para quem lê. É necessário que o professor mediador motive seus alunos para aquilo que vão ler, precisam saber o porquê e para que estão lendo, é preciso conhecer o que leem, e participar ativamente de todo o processo como sujeitos criativos; dessa forma, se constitui o letramento literário.

[...] o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa. Viver o livro literário infantil não é desmerecer seu trabalho com o ensino, mas ampliar as linguagens que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam. Quem se entrega ao livro literário infantil sai da leitura mais enriquecido interiormente, pois ela não foi feita somente para a fruição das crianças, mas, neste mundo caótico, para alimentar nossos sentimentos, fazendo-nos mais felizes. Todo adulto, e de modo especial o professor, deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles (COSSON, 2010, p. 52).

A literatura tem grande papel nesse processo de formação de leitores e quanto mais cedo o leitor tenha contato, maior será seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o papel da família também é fundamental para incentivar o gosto pela palavra escrita; no entanto, a realidade da maioria das famílias, devido a questões socioeconômicas e culturais de nosso contexto, deixa a cargo da escola, sobretudo do professor, essa responsabilidade, que se se evidenciou mais fortemente durante o período do ensino remoto.

Com isso, a prática pedagógica no tocante ao ensino de língua materna necessita se apropriar do texto literário no sentido de ampliar o ato de ler numa perspectiva crítica, em busca de romper os horizontes de expectativa. Como afirma Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, em artigo: *Em busca de pontes entre leitura e cultura: uma reflexão sobre o livro infantil e juvenil na contemporaneidade*, publicado na revista Voz da Literatura:

Vale destacar que a sensação de prazer – obtida pela leitura de um livro que atende aos horizontes de expectativa do leitor, produzindo-lhe a sensação de familiaridade e de conforto, ainda, por ser facilmente compreendido, a de consolo – não é visada pela obra literária. A obra dotada de valor estético busca exatamente o desalojar de seu leitor, pelo rompimento de seus conceitos prévios, a fim de levá-lo à ampliação de seus horizontes de expectativas. Nesse contexto, a leitura corre o risco de se esgotar em um uso utilitário, associado à esfera da produção, da necessidade. (FERREIRA, 2018, p. 11-12).

Toda essa discussão, brevemente até aqui empreendida, também encontra respaldo em nossos documentos oficiais, tais como a BNCC (BRASIL, 2018). Nesse aspecto, é oportuno mencionar que a proposta para o Ensino Fundamental se aprofunda na formação do leitor-fruidor, sobretudo dentro do componente curricular “Língua Portuguesa”.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a literatura envolve a formação dos leitores-fruidores, categoria definida nos seguintes termos:

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).

Dentre as competências gerais para a Educação Básica da BNCC, podemos ainda citar ao menos duas, que compreendem a cooperação e o letramento em seus textos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Portanto, é fundamental que o professor promova em seu cotidiano escolar práticas que possibilitem aos seus alunos o acesso à literatura e à leitura literária, estimulando a criatividade, ampliando o vocabulário, despertando o gosto pela leitura.

1.1 Leitura: um ato de autonomia

“Ler é um ato de poder”, assim afirmou o escritor, tradutor, editor e romancista argentino Alberto Manguel durante uma palestra no Ciclo de Conferências do Fronteiras do Pensamento², em 2014. Em sua palestra, Manguel defende a leitura e fala sobre a história da capacidade de ler. Afirma que, a partir do momento em que o homem decide usar a escrita para se comunicar, a leitura confere ao leitor um poder extraordinário, seja em qualquer lugar do mundo ou qualquer período da história. Convida à reflexão sobre a relação entre poder e literatura.

Desta forma, pode-se considerar a relação entre a leitura, a escrita e a fala um fator de primeira grandeza na linha do tempo na evolução da espécie humana. São atividades consideradas tão comuns na vida moderna e cotidiana que dificilmente são consideradas como algo extraordinário. Contudo, a escrita e, conseqüentemente, a leitura são umas das mais notáveis invenções culturais da humanidade. Como afirma Manguel, a leitura confere ao homem que lê o poder.

Nessa perspectiva, ler é um processo que muda o sujeito e o seu modo de representar o mundo e essas mudanças acarretam transformações. O ato de ler dá ao homem o acesso ao conhecimento, as mais diversas convicções, sentidos... De acordo com Lajolo:

² Disponível em: <https://www.frenteiras.com/assista/exibir/ler-e-um-ato-de-poder>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2008, p. 59).

Partindo desse pressuposto, enquanto docente das séries iniciais, uma inquietação toma forma: se, por um lado, existe a necessidade de se trabalhar a leitura com os alunos, por outro, existe o desafio de desenvolver essa competência leitora efetiva no cotidiano escolar, sendo que parte dos docentes não tem conhecimentos metodológicos que venham ao encontro de propostas significativas referentes à leitura e a sua compreensão, considerando que o objetivo final da leitura é compreender e não apenas decodificar.

Segundo Kleiman (2005), compreender é a razão de ler, pois se trata de uma competência essencial na vida, seja no meio familiar, escolar, profissional ou social. No entanto, a leitura na sala de aula, na maioria das vezes, passa a ser limitada a fins pragmáticos. Apesar de todos os avanços teóricos e metodológicos aplicados à leitura, sendo ela ainda atualmente o foco de muitas propostas no ensino da língua materna, em muitos momentos, a prática formalista e mecânica é retomada, tornando a situação de ensino e prática da leitura unicamente memorização de símbolos linguísticos, sem que se dê importância ao porquê, como e para quê, além de destituir o sujeito de seu papel social e, portanto, discursivo.

Sendo assim, é importante repensar nossas práticas, uma vez que a aprendizagem da leitura é fundamental no processo de aquisição de conhecimento, tanto na escola como fora dela, pois a leitura é indispensável no mundo em que estamos inseridos, como afirma Cagliari (1990, p. 148): “a leitura é grande auxiliar da reflexão, da meditação, do voltar-se para dentro de si”.

De acordo com Paulino e Cosson (2009), há que se considerar, nesse processo formativo, a utilização de vários gêneros textuais em integração com os literários. Segundo os autores:

Aqui é importante que o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário. Nessa perspectiva, é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos de tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras

manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

Desse modo, o desenvolvimento da leitura é uma competência essencial a ser construída com os alunos desde as séries iniciais, tornando-se um dos pilares de sustentação para o sucesso da vida escolar e a escola é a responsável pelo desenvolvimento dessa competência. Infelizmente a escola talvez não esteja cumprindo o seu papel de forma plena ou satisfatória; ao menos é o que revelam os resultados de índices nos exames nacionais brasileiros, pois mostram uma realidade em que a falta de domínio dessa competência leitora tem tido impactos negativos em tais avaliações e, em consequência, para todo o ensino brasileiro.

Por isso, a responsabilidade do professor é crucial nesse processo do desenvolvimento da leitura. Cabe a ele envolver e motivar as crianças com os livros e os textos e ensiná-las a ler, a familiarizar-se com o objeto livro, seja na sala de aula, na biblioteca, no pátio, na grama, na pracinha. Ensinar a como manusear um livro, como virar as páginas, a conhecer aspectos como a capa e a contracapa, qual a orientação da escrita, onde encontrar o título, o ilustrador. Ensinar as crianças a pensar - refletir sobre os textos - os seus formatos, organização, estruturas, palavras, metáforas, inferências, isto é, sobre o explícito e o implícito dos textos.

Proporcionar momentos em que a criança experiencie de forma prazerosa e com a autopercepção de que é capaz de compreender e de ultrapassar as dificuldades com que se depara e com uma variedade de espaços e possibilidades, assim o professor realizará significativas mediações de leitura.

De acordo com Geraldi (2018), a leitura e escrita como práticas sociais, é um ato de interação e interlocução. Trata-se, pois, de um processo de construção, de significado e de atribuição de sentidos. Em consonância com o autor:

Aprender a ler é assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e por interagirmos com elas. Sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, agentes e suas relações, isto é ler e escrever e ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 2018, p.70-71).

Há que se considerar ainda que, na atual sociedade tecnológica, as práticas da leitura assumem muitas formas, entre elas estão os suportes

impressos, como os livros, jornais, revistas, folhetos, embalagens, e os suportes digitais, que multiplicaram os formatos dos textos escritos, associando-os a outras modalidades de comunicação. Esses suportes foram utilizados com centralidade durante o ensino remoto. Tal diversificação de suportes intensifica e torna ainda mais exigente a capacitação para a leitura.

Em contrapartida, não basta que a escola tenha recursos materiais e espaços físicos bem equipados, se os principais profissionais da educação não forem preparados para o trabalho consciente com a leitura. Aí reside o papel do professor em apresentar um comportamento leitor, pois, quando se estabelecem relações entre os espaços, trabalhos e textos significativos, com efeito, há um avanço na formação leitora com desdobramentos em todas as áreas do conhecimento, dentro e fora da escola.

Portanto, a relevância da leitura é inerente à sociedade em que vivemos, pois o sujeito que lê se percebe como parte de algo além dele, apropriando-se assim de toda a bagagem necessária para que exista como ser social. O ato de ler insere o sujeito no mundo que é regido por práticas sociais distintas, mas que são comuns no contexto em que se vive e, portanto, primordiais para uma vivência que o legitime como integrante e atuante na sociedade.

Em consonância com Paulino e Cosson,:

Os indivíduos se identificam e se constroem a cada leitura: [...] na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que se faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Segundo Zilberman, o ato da leitura indica a possibilidade de o indivíduo viver, observar e analisar a realidade através de uma perspectiva de mundo diferente da sua, desconhecida até então e encontrada no texto, onde vivencia conflitos, experimenta a ficção sem perder as orientações da realidade (ZILBERMAN, 2012).

Nessa perspectiva, vê-se a necessidade de tornar a leitura uma prática, tanto nas atividades em sala de aula como em atividades extraclasse, uma vez que a leitura é um processo único de prática de interação do texto com seu leitor, é a alavanca para ultrapassar os limites da informação e da fruição, tornando o

indivíduo autônomo, capaz de interagir e reagir ao que lê, no texto escrito e na leitura que realiza do mundo que o cerca.

Corroborando com a mesma perspectiva, as autoras Beatriz Gouveia e Miriam Rensztein afirmam:

A leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdo para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, só para citar algumas possibilidades. Para experimentá-las, não é preciso ler por si mesmo. É possível ler 'através' do professor. Portanto, na rotina da sala de aula, seja qual for a idade dos alunos, é fundamental que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelos alunos (GOUVEIA; RENSZTEJN, 2006, p. 36).

Kleiman (2005) e Soares (2004), por sua vez, afirmam que para se constituir um leitor, não basta que o indivíduo saiba decodificar, é preciso que ele faça uso da habilidade de leitura em seus diversos contextos de interação e atuação. Nessa perspectiva, a leitura deve ser compreendida de acordo com a concepção interacionista de linguagem, na qual o ato de ler é visto como um processo dialógico, interlocutivo em consonância com os princípios bakhtinianos (BAKHTIN, 2010).

Desse modo, a leitura é compreendida como um processo de interlocução entre autor-texto-leitor e como um processo interpretativo, possibilitando desenvolvimento cognitivo, psicológico, político e ético e não se reduz apenas a um processo mecânico e descontextualizado.

Diante disso, a abordagem da leitura do texto literário como elemento essencial na formação de leitores na escola deve ser priorizada desde cedo e isso significa que a constituição do leitor ocorre de modo gradual, com base nos constantes contatos com os textos na busca dos sentidos, de acordo com as revelações e implícitos concedidos pela linguagem.

Nossa formação leitora tem início nas canções de ninar que bebês ainda, nos acalantam o sono. A importância, pois, dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai gradativamente, aproximando do texto escrito em todos os suportes e da literatura especialmente (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 18).

Em suma, a leitura literária nas séries iniciais deve ser um exercício constante de prática, de cultura, de prazer, de interação com o outro, de compartilhar sentidos e significados, de expressar-se, de negar, de aceitar, de fazer escolhas, de tornar-se autônomo. De acordo com Rildo Cosson:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da 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 (2014, p. 30).

Portanto, não se pode negar o direito do aluno ao exercício de leitura e, especialmente, da leitura literária. Antes sim, conduzi-lo ao direito de fazer parte historicamente da vida em sociedade. Isso possibilita ao leitor uma interpretação focada no presente ou na sua inter-relação com o passado ou o futuro. Dessa forma, a leitura literária deixa de ser uma obrigação e passa a constituir uma situação de aprendizagem.

1.2 Letramento: conceito amplo com sutilezas e complexidades

Para se compreender o letramento, é necessário considerar não apenas o aspecto linguístico das práticas de leitura e escrita, mas os elementos sociais e políticos que se relacionam com essas práticas de linguagem.

Nesse sentido, Kleiman afirma que o letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (2005, p. 19).

Diante desse panorama, Soares afirma ser difícil determinar um conceito único para o termo letramento, pois diz respeito a uma ideia ampla e complexa. De acordo com Soares:

[...] as dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2005, p. 65).

Desse modo, o termo letramento, em conformidade a autora, surge da necessidade de titular, rotular as práticas sociais em torno da leitura e da escrita que vão além da capacidade de decodificar palavras.

Nos documentos oficiais, o termo letramento surge associado à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, na década de 1990, o que gerou uma série de dúvidas entre os professores, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 20).

De acordo com a autora, há duas dimensões das quais podemos considerar o termo letramento: a individual e a social. Ao focar na primeira dimensão, o letramento é entendido como o uso individual de tecnologias complementares às práticas de ler e escrever. Dizer que um indivíduo é letrado, nos dias de hoje, significa aceitá-lo como capaz de viver no mundo da escrita, além de dominar os discursos da escrita, ou seja, o indivíduo apto para fazer uso efetivo e competente da tecnologia da escrita.

A leitura na dimensão individual, ainda na concepção da pesquisadora, “é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2005, p. 68).

Em relação à escrita, ainda segundo esta dimensão, “é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura” (SOARES, 2005, p. 69).

Desta forma, verificamos que o letramento, na dimensão individual, está centralizado nas competências do indivíduo em interpretar o material que lhe foi exposto. Ao focar na segunda dimensão, o letramento é compreendido como um fenômeno cultural, ou ainda, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita bem como as exigências sociais do seu uso.

Para a autora, o letramento, na perspectiva social, pode ser definido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2005, p. 72). Ainda segundo a autora, o letramento na dimensão social seria:

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (SOARES, 2005, p. 74).

Diante desse contexto, na década de 1980, Street (2014), buscando oferecer uma alternativa para os diferentes usos e funções da escrita e leitura, propôs dois modelos conceituais de letramento, sendo eles o autônomo e o ideológico.

Segundo o autor, o modelo de letramento autônomo apresenta um conjunto de habilidades cognitivas abstraídas de seus contextos socioculturais e das instituições nas quais são originalmente geradas (STREET, 2014).

Nessa perspectiva, segundo Kleiman:

A característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, Não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação (KLEIMAN, 1995, p. 21-22).

No modelo autônomo, portanto, o letramento é abordado numa perspectiva mais restrita, geralmente, vista por um âmbito unicamente pedagógico e quantitativo, basicamente, referentes às habilidades individuais do sujeito, modelo este de letramento que é dominante nas escolas.

No entanto, Street (2014) questiona o modelo autônomo de letramento e propõe um modelo alternativo de análise das práticas letradas: o modelo ideológico, visto por uma perspectiva mais social e contextualizada da leitura e da

escrita. De acordo com o autor, o letramento constitui uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra; além disso, sustenta que sempre está imerso em princípios epistemológicos socialmente construídos. As formas como as pessoas empreendem a leitura e a escritura estão enraizadas em concepções sobre o conhecimento, a identidade e o ser (STREET, 2014).

Nessa mesma perspectiva, Mortatti reforça que, nas diferentes formas de abordagem desse modelo, leitura e escrita são consideradas atividades de natureza eminentemente social, isto é, são produtos sócio-históricos, “que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa” (2004, p. 104-105).

Ao analisar os princípios do modelo ideológico, Kleiman (1995) chama a atenção para o fato de que tal modelo não nega os resultados específicos dos estudos realizados no modelo autônomo do letramento. Pelo contrário, de acordo com a autora, as consequências cognitivas da aquisição da escrita na escola, por exemplo, devem ser entendidas em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita nesta instituição representa (KLEIMAN, 1995).

Acreditamos ser necessário contextualizar as propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, inserindo-os num contexto sociocultural e histórico, corroborando a tese central de Kleiman (1995), ao compreendermos letramento como prática social e, por conseguinte, pressupondo um modelo ideológico, uma vez que as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos (STREET, 2014).

Como Street (2014) afirma:

Aqueles que aderem a este segundo modelo [ideológico] se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’ (STREET, 2014, p. 44).

Desta forma, o letramento ideológico pode contribuir efetivamente para redimensionar o trabalho com as práticas letradas na escola, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que possibilitem aos

alunos o resgate de sua autoestima e autoconfiança, construindo, assim, a sua emancipação social, como defendem as autoras (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009).

Marcuschi define letramento (2010, p. 21), como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários”. O autor defende também a importância da oralidade apresentada como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Por isso, as práticas sociais devem ser consideradas dentro do contexto escolar com base na noção de que oralidade e letramento são práticas sociais que todo indivíduo adquire e desenvolve ao longo de sua vida, adaptando-as aos diversos contextos sociais. Na sala de aula, principalmente nas séries iniciais, a maior parte dos eventos são orais e devem ser valorizados pelo professor durante a aula.

Segundo Marcuschi (2010), a fala dos alunos, ou seja, a oralidade é fundamental, pois representa a fluência da aula. A todo o momento, o professor articula o diálogo sobre as questões das atividades em que o aluno relata, opina, questiona, argumenta, hipotetiza, sugere, demonstrando seu conhecimento, já que ainda não consegue fazê-lo através da escrita.

Segundo Kleiman (2005), o modelo ideológico pressupõe práticas coletivas e colaborativas (eventos de letramento) e prática situada (capacidade humana de contextualizar saberes e experiências), sendo esta última comprovada quando para um mesmo texto pode-se ter diferentes leitores e diferentes modos de ler e/ou um mesmo sujeito se utiliza de diferentes práticas de leitura e de produção de textos.

Sendo assim, letramento significa muito mais do que ser capaz de ler e escrever; corresponde também aos conhecimentos que propagamos pela escrita, pelas maneiras como utilizamos a escrita para nos comunicarmos e nos relacionarmos com as outras pessoas, pelo modo como a escrita é usada para dizer e dar sentido ao mundo.

De acordo ainda com Soares, em outras palavras, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Vale salientar que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48).

Cosson (2014), em *Letramento literário: teoria e prática*, faz uma observação sobre esses níveis de letramento levando em consideração essa realidade.

Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de algum modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda (COSSON, 2014, p. 11-12).

Dessa forma, esse conceito passa a ser compreendido como a capacidade do indivíduo de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e atuar sobre ela e transformá-la.

De acordo com Kleiman:

Nas práticas letradas da sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes. Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero. Em outras palavras, ele fala e, ao fazer isso, mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos da oralidade (como fazer perguntas adequadas ao público, ao assunto, aos objetivos da atividade) e do letramento (como ler um conto). É importante lembrar que ele faz isso com a finalidade de ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita. A aquisição e o domínio dessa modalidade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem, cada vez com mais capacidades de ação, das práticas de letramento da sua família (e da sua comunidade), como ler a Bíblia, consultar o dicionário, copiar uma receita num caderno especial para receitas, ler o jornal, conversar, na hora da refeição ou de lazer, sobre livros e outros assuntos lidos (KLEIMAN, 2005, p. 54).

Mais recentemente, Soares (2020), em seu livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, defende que não basta possibilitar apenas o convívio com o material escrito: uma sala de aula cheia de recursos visuais como alfabetos, numerais, cartazes, livros, jogos; é necessário ter uma direção e sistematização por meio de uma reflexão dialógica da língua partindo de textos reais e de vários gêneros que circulam socialmente.

Nesse sentido, entra o papel da escola e do professor na organização e sistematização das práticas pedagógicas. Em consonância com a autora acima, Costa Val (2006) afirma:

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar o sistema de escrita. O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando: a) lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; b) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar); e, d) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os 'não ditos' do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título (VAL, 2006, p. 21).

Por isso, a escola é um dos espaços privilegiados como agência responsável pelo letramento. Ela confere ao sujeito a oportunidade de aprender o código escrito, a transformar-se em um leitor, assim como, um sujeito letrado.

É na escola que, de fato, o aluno se depara com o ato de ler mais sistematizado e o processo de escolarização da leitura e da literatura deve ser levado em consideração, visto que é objetivo da escola formar leitores com habilidades linguísticas que contribuem para a autonomia destes não só dentro, como também fora do ambiente escolar.

Rojó (2009) também afirma que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107).

Segundo a autora, para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

Cabe, portanto, também a escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e

de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Nesse sentido, cabe aos educadores, o desafio de ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e seja parte integrante da vida do aluno e do professor.

Nessa perspectiva, Rojo (2009) defende que o letramento é informar-se através da leitura; é buscar notícias e lazer nos jornais, nas revistas e catálogos, no *facebook*, nas mensagens de *WhatsApp*; é interagir selecionando músicas e vídeos de seu interesse; é divertir-se com as histórias em quadrinhos, seguir receitas, fazer a lista de compras de casa, comunicar-se através do recado, do bilhete, uma canção de rap. “Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje [...] é trabalhar com os letramentos múltiplos com as leituras múltiplas, a leitura na vida e a leitura na escola” (ROJO, 2009, p. 118).

Ainda sobre letramento, de acordo com a autora,

É focar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas** de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p. 119, grifos da autora).

Com base em Geraldi (2018), ainda, é nessa estreita relação de propor novos olhares, objetivos e ações transformadoras pautadas no fazer pedagógico e na prática do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que a Língua Portuguesa se torna premissa no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais. É necessário fornecer caminhos que conduzam à constituição de sujeitos por meio da linguagem; por isso é fundamental ter clareza desses conceitos para dar base e sustentação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

É diante dessa perspectiva, que podemos constatar o grande desafio que, muito mais importante do que preocupar-se o com método a ser trabalhado, mais importante é conhecer de que modo a criança aprende e de acordo com o

desenvolvimento cognitivo da criança, entender o estágio em que a criança está segundo Vygotsky; e atuar nesse estágio, propondo situações desafiadoras para que o aluno avance no processo de aprendizagem.

E no processo literário funciona da mesma forma. É necessário entender o que o aluno traz de bagagem e ter um olhar sensível sobre esse conhecimento, é ter consciência dessa grande responsabilidade em mediar e proporcionar aos aprendizes a aquisição da leitura e da escrita através do letramento literário.

1.3. Letramento literário: processo de apropriação da literatura enquanto linguagem

O ensino de literatura e o letramento literário são termos que caminham juntos, visto que o primeiro deve ser realizado com o objetivo de se alcançar o segundo. Os termos se relacionam e se completam para juntos cumprirem a função social da literatura e formar o aluno leitor apto ao argumento dos diversos discursos e levá-lo ao pensamento crítico. Para atingir o letramento literário, é necessário um deslocamento significativo que vai do ensino da literatura para a leitura literária e aqui reside um dos maiores desafios a ser enfrentado por professores: o espaço-tempo na escola.

O que temos presenciado no contexto escolar é que a leitura de textos literários tem sido, em alguns momentos e instituições, pretexto para o intuito unicamente pedagógico, como leituras superficiais, objetivando o aferimento e finalizando em atividades que não levam ao objetivo principal que deveria ser levar o aluno a vivenciar e experienciar o letramento. Desta forma, percebe-se que o texto, no contexto escolar, em algumas instituições, tem se apresentado de maneira artificial, e que a metodologia utilizada tem contribuído para afastar a relação entre literatura e escola.

Cosson (2014) destaca que o principal questionamento a ser enfrentado não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, pois de fato ela é necessária, porém como fazer essa escolarização de modo que ela não seja utilizada apenas com o objetivo de cumprir currículos pedagógicos, mas de maneira que promova ganhos para a formação do aluno.

O direito ao acesso à literatura que objetiva o letramento literário vem sendo aparentemente negligenciado por algumas instituições de ensino. É importante que o tema seja discutido com intenção de pôr fim ao domínio da escolarização que direciona unicamente para a historicização da literatura e que leve os professores a compreenderem as práticas sociais de leitura literária partindo do próprio texto.

De acordo com Cosson (2014), o conceito de letramento literário implica na condição daquele que tem capacidade de ler e compreender os gêneros literários e aprendeu a gostar de ler literatura reconhecendo seu valor estético através de uma experiência de leitura diferenciada e prazerosa.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra a concepção plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura '[...] tomar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas' (COSSON, 2014, p. 17).

Ademais, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue por si só efetivar.

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário não é apenas uma habilidade que tem seu fim em si mesma, mas sim como uma experiência que dá sentido ao mundo por meio das palavras, que transcende as fronteiras de tempo e espaço.

É nessa perspectiva que a ação do professor em proporcionar ao educando a prática da leitura literária, conduzida por tarefas que perpassem o ato mecânico de ler e possibilitar que o aluno a interprete e apreenda habilidades leitoras mais complexas, se caracteriza, de acordo com Cosson (2014), como letramento literário, conforme também definido a seguir:

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra [...] Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais [...]. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária (COSSON, 2014, p. 2).

E, quando Cosson trata da capacidade que o leitor tem de reconhecer o valor estético nos textos literários através de experiência com o letramento literário, tal ideia vem ao encontro da seguinte visão, em suas palavras: “cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (2014, p. 55).

Sendo assim, os estudos e pesquisas com ênfase no letramento literário têm abordado questões importantes, dentre elas e que interessam à nossa reflexão, podemos citar: o processo de escolarização da literatura e as práticas de formação de leitores.

Por isso, Cosson defende que formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (2014, p. 106) é o maior objetivo do letramento literário no contexto escolar.

De acordo com Zilberman (2012, p. 130), o letramento literário se dá mediante a aproximação estreita entre o livro e o universo ficcional expresso através dos gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – aos quais o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura. A autora assinala ainda que o contato materialmente efetivo do indivíduo com o livro é condição essencial

para a formação do leitor literário e que o letramento literário é um processo que deve iniciar-se ainda na infância a partir do contato com as formas disponíveis dos artefatos culturais e literários, os quais a criança tem acesso, sejam elas orais ou escritas que continuam ao longo da sua trajetória de vida.

Na abordagem de Aguiar, por sua vez, o letramento literário atesta que

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói (AGUIAR, 2011, p. 78).

De acordo com Cosson (2014), o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem inicia-se ainda na infância, quando a criança é posta em contato com as canções de ninar, e continua ao longo da vida “a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido”. Já a apropriação se dá a partir do momento em que o leitor se “apropria literariamente do romance” e adquire, com isso, habilidades de compreensão da linguagem literária e de por meio dela construir sentidos.

Neste caso, a linguagem literária é vista como um modo muito singular de construir sentidos, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona (COSSON, 2014, p. 17).

No entanto, para que a leitura e compreensão subjetiva do texto literário seja promovida, é necessário que o leitor seja inserido no mundo da escrita, já que leitura e escrita são habilidades vinculadas, e só se efetivam mediante o ensino sistematizado, que é responsabilidade da escola promovê-lo. Cosson (2014), em concordância com Soares, ressalta que:

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 23).

Por isso, é importante promover o letramento literário, ou seja, a leitura literária como prática social, partindo da leitura completa dos textos e não de fragmentos dos livros considerados importantes, possibilitando que a leitura literária seja realizada de forma sistematizada, sem o abandono do prazer, mas de forma que possa atingir a humanização com o compromisso que todo saber exige.

Entretanto, não basta apenas possibilitar o acesso aos livros e, em seguida, realizar a verificação de leitura com perguntas e respostas, prática bastante presente no cotidiano das aulas de leitura; isso não tem favorecido o desenvolvimento dos leitores que esperamos: autônomos, críticos e reflexivos.

Para formar leitores literários, é preciso que o professor também seja um leitor literário, que partilhe seu gosto e suas experiências de leitura com seus alunos. Acreditamos ser necessária a escolarização da literatura quando a sistematização do trabalho com o texto literário é planejada para inserir socialmente o leitor.

Cosson (2014), assim, defende a sistematização da leitura literária quando ela não apresenta fins de aferimento ou de análise estrutural da língua; nesse sentido, as práticas de leitura literária podem estar ligadas a objetivos como a apreciação estética, o conhecimento, a aquisição de um status de leitor e o deleite/prazer, objetivos estes que conduzem ao letramento literário. Cosson ainda reforça a estreita relação da escrita para promoção do letramento:

O letramento literário em sala de aula precisa que os alunos usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura. Para tanto, o professor deve promover as mais diversas formas de interação escrita com a literatura, compreendendo que seu objetivo, longe de formar escritores, é proporcionar o exercício da palavra com vistas a reforçar e consolidar a construção literária dos sentidos. (COSSON, 2014, p. 288).

Desse modo, no letramento literário, é imprescindível que o professor proporcione aos alunos práticas pedagógicas que valorizem a escrita e, conseqüentemente, a leitura. Assim, para se chegar ao letramento literário, o texto deve ser o centro na sala de aula de literatura ou de língua portuguesa; esta, por sua vez, precisa promover um ambiente em que seja possível realizar diversas leituras e releituras, construções e reconstruções.

Por isso, o letramento literário deve ter como centro a experiência do literário, o aluno deve fazer a experiência do ato de ler e isso deve ser privilegiado pelo professor.

É necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2014, p. 48).

Outra contribuição que também ressalta a inserção da literatura em sala de aula está em *Literatura e formação de leitores na escola*, de Leal e Albuquerque:

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

Sendo assim, é de extrema importância que o trabalho com o texto literário seja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, justamente por se tratar de uma forma específica de conhecimento, de letramento literário, privilegiando esse momento como único e importante. Talvez seja esse um dos desafios enfrentados pelo professor, ainda mais intensificado no contexto pós-pandêmico.

1.4 Etapas da sequência básica de Rildo Cosson

Esta proposta baseia-se na sequência básica, apresentada por Rildo Cosson (2014), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*. Como vimos discutindo, esta obra representa uma grande contribuição para os estudos da literatura em sua relação com a escola, e, em especial, para o letramento literário. Nele, o autor propôs sistematizar as atividades das aulas de literatura em duas sequências, sendo elas: uma básica e outra expandida.

Buscamos apresentar, por meio da sequência básica, uma proposta de intervenção que abra caminho para novas perspectivas e oportunidades de

dialogar com as obras literárias, com o objetivo de contribuir para a formação do leitor das séries iniciais.

Esta sequência, conforme apresentada por Cosson (2014), é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na sequência, explicitaremos cada uma delas, segundo os apontamentos do autor.

1.4.1 Motivação – aguçar para interessar

É o primeiro passo da sequência básica que procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de uma obra. Essa etapa é muito importante no processo, pois é através dela que se desperta o interesse para a leitura. É nesta etapa da sequência que se fará com que a obra seja bem recebida pelo leitor, pois muitos estarão em contato com ela pela primeira vez. É essencial que as atividades de motivação tenham uma característica lúdica com o objetivo de envolver e preparar todos os alunos para adentrarem na leitura da obra. Segundo o autor:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2014, p. 54).

Vale ressaltar que, durante o desenvolvimento da motivação, tanto as atividades orais quanto as escritas são importantes. Construir a motivação com uma atividade integrando leitura, escrita e oralidade vem ao encontro da prática de ensino de língua materna na escola, estabelecendo uma unidade entre o ensino da literatura e o ensino de língua portuguesa.

Para que a motivação se efetive de forma significativa, o encontro do aluno com a obra deve ser bem planejado e elaborado estabelecendo laços estreitos com o texto que se vai ler. Cosson resalta que 'a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor'. (2014, p. 56).

A motivação pode se efetivar por meio da leitura de poemas, músicas, apreciação de filmes, fotos, notícias, esculturas, memes, charges, enfim, há um vasto repertório para chamar a atenção do leitor para a obra.

Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2014, p. 54).

Nessa etapa, o educador deve ficar atento, pois pode interferir e modificar o planejamento ou a própria execução da motivação, caso os alunos não demonstrem interesse ou curiosidade sobre o que será proposto, ou seja, sobre a obra.

1.4.2 Introdução – conhecer para aprender

O segundo passo da sequência básica visa apresentar o autor e a obra. Apesar de ser aparentemente uma atividade simples, é preciso ter cautela para que o momento de apresentação do autor não se estenda e se transforme em uma aula de dados biográficos do autor, em que a atenção do aluno se disperse e perca o foco. Nesse momento, destinado à introdução, é importante que se ofereçam informações básicas e interessantes sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto ou àquela obra.

Nessa etapa, é essencial que o professor fale sobre a obra, da sua importância e do motivo pela sua escolha. Seja qual for a estratégia utilizada pelo professor para introduzi-la, é imprescindível fazer sua apresentação física aos alunos. Este pode ser o momento oportuno para fazer a leitura dos elementos paratextuais presentes nas orelhas ou contracapas que introduzem a obra.

O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra. Eles também podem ser usados para mostrar os caminhos de leitura previstos pelo autor/editor. Deve-se, todavia, ter o cuidado de não tomá-la como a direção de leitura da obra, mas sim como uma leitura entre outras (COSSON, 2014, p. 61).

É interessante explorar com os alunos aspectos relacionados à composição física do livro, a cores utilizadas, tamanhos de letras, ilustrações, formatos do livro, localização do título, e permitir que os alunos expressem suas opiniões.

1.4.3 Leitura – significar para entender

O terceiro passo proposto para a sequência básica está na leitura propriamente dita da obra, ou ainda, a leitura do texto. Nesta etapa, o mais importante é o acompanhamento da leitura, ação fundamental para a proposta do letramento literário.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2014, p. 62).

O autor propõe que, caso a leitura seja extensa, essa seja feita além da sala de aula, na biblioteca, em casa, e denomina de intervalos os momentos dedicados aos resultados da leitura. Esses intervalos podem ser realizados de forma simples, por meio de debate sobre a narrativa, da leitura compartilhada de um capítulo.

Este é o momento em que o professor exercerá seu papel de mediador da leitura, solucionar problemas e esclarecer possíveis dúvidas quanto à leitura, pois “esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (COSSON, 2014, p. 64).

Cabe ao professor conduzir os intervalos de forma a ajudar a solucionar questionamentos e reverter possíveis sentimentos que podem levar ao abandono do texto, assim como estabelecer com a turma um prazo para a realização da leitura do livro, seja na escola, na biblioteca, ou em casa.

Outro aspecto interessante nesses intervalos é que o professor pode apresentar outros textos, atividades de leitura e escrita que versam sobre a obra. Seja através de momentos de reflexão e conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. Para Cosson “A observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (2014, p. 64), tornando muito mais prazeroso e significativo o envolvimento do aluno com a leitura do livro.

Segundo o autor, a leitura escolar precisa ser acompanhada porque o objetivo maior da leitura é a sua realização, sua concretização, sua efetivação. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento.

Vale ressaltar que cada turma tem suas peculiaridades e o trabalho do professor como mediador da leitura é crucial para o desempenho significativo, pois muitos alunos necessitam de intervenção constante nessa fase de aquisição inicial da leitura e escrita, principalmente considerando o contexto já mencionado sobre as dificuldades de aprendizagem decorrentes e agravadas pelo período pandêmico.

Cosson enumera alguns benefícios de se fazer esse acompanhamento de leitura:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2014, p. 64).

Por isso, é importante ressaltar que esse acompanhamento não consiste em averiguar se o aluno está realizando a leitura ou não, antes serve para observar se o aluno enfrenta alguma dificuldade no processo de leitura, e se ele necessita de auxílio. Para isso, o professor pode pedir que os alunos compartilhem com a turma sua experiência de leitura.

1.4.4 Interpretação – compreender para construir sentidos

É a etapa em que se chega à construção do sentido do texto; é o último passo da sequência básica proposta por Cosson.

Após a leitura da obra, o processo de leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário (COSSON, 2014, p. 126).

A orientação do autor é que essa etapa seja dividida em duas partes: uma interior e outra exterior. O momento interior é aquele marcado pela decifração do texto minuciosamente para se atingir a compreensão global da obra. É a oportunidade em que cada leitor/aluno, individualmente, expõe como foi seu encontro com a obra, suas experiências, expectativas.

[...] a interpretação parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade [...] é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2014, p. 64-65).

O momento externo da interpretação visa concretizá-la como “ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p. 65). É especificamente neste momento que fica visível o letramento literário realizado na escola. Esta é a fase que precisa ser compartilhada para que os sentidos construídos individualmente sejam amplificados. É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade.

É fundamental que a externalização do texto seja feita de maneira organizada, sem imposições e democrática, reconhecendo a existência de mais de uma interpretação. O marco desse momento é o registro. A maneira como a leitura será externalizada dependerá do tipo do texto, a idade e o ano escolar do aluno. O objetivo aqui é refletir sobre a obra lida e compartilhá-la com outros leitores.

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2014, p. 68).

O autor deixa bem claro que essa pode ser uma tarefa bastante complexa, pois a interpretação é algo amplo, dinâmico, sendo não possível mensurá-la. Segundo o autor:

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão

numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (COSSON, 2014, p. 64).

As atividades de interpretação devem ter como princípio um trabalho de letramento para que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam, por meio da exposição de seus registros (desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, teatros, expressão corporal, entre outros) podendo utilizar-se de recursos digitais, recursos esses que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e no âmbito escolar e que, como mencionado anteriormente, no período de ensino remoto devido à pandemia, foram utilizados.

Nessa perspectiva, vale ressaltar Rojo (2012) quando afirma:

A presença das tecnologias digitais, em nossa cultura contemporânea, cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionadas com os novos letramentos - digital (uso das tecnologias digitais), visual, (uso das imagens), sonoro (uso dos sons, de áudio), informacional, (busca crítica da informação) - ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (ROJO, 2012, p. 37).

De acordo com a autora, trabalhar com o letramento literário na perspectiva do modelo ideológico é fundamental, pois não se considera apenas a materialidade do texto, a saber, em formato de livro, mas também de uma multiplicidade de gêneros discursivos, como os filmes, os animes, os games, entre tantos outros, presentes em outros suportes.

1.5 Leitura dos clássicos: desafios na contemporaneidade

Quando ouvimos os termos: leitura dos clássicos ou obras clássicas, muitas vezes, esse conceito nos remete à ideia das obras literárias antigas, dos primórdios das civilizações, de períodos longínquos da história.

No entanto, de acordo com Lajolo, nas concepções mais atuais, a autora explicita que, para que um autor ou obra sejam considerados como clássicos, “basta apenas que o escritor ou texto sejam reconhecidos como excelentes, acima de qualquer suspeita...” (2001, p. 20). Desse modo, desvincula-se do conceito de clássico ligado ao período ao qual foi escrito e passa-se a um conceito de valorização do autor e da obra.

Ítalo Calvino (1993), em sua obra *Por que ler os clássicos*, apresenta doze considerações para a definição de um clássico, explicitando razões para se ler esses livros. Entre elas, três são essenciais para o trabalho aqui proposto.

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos (CALVINO, 1993, p. 11-12).

Em concordância com Calvino (1993), a autora Ana Maria Machado (2002) define os clássicos como: “livros que conseguem ser eternos e sempre novos” (p. 24), porque suas histórias ultrapassam épocas, lugares proporcionando o encantamento no exato momento que são lidas e, “quando lemos um clássico, ele também nos lê, vai nos revelando nosso próprio sentido, o significado do que vivemos” (MACHADO, 2002, p. 22).

Para complementar, é interessante citar o trecho da revista Nova Escola³, setor jornalismo, publicada em 01 de abril de 2003, p.1, por Roberta Bencini, em que a jornalista cita a autora Ana Maria Machado que diz: “Já que não podemos entrar em uma máquina do tempo e conhecer o cotidiano da Grécia Antiga ou a realidade do século 18, ler é a melhor maneira de nos transportar para outros universos, tempos e espaços”.

O conceito “clássico” que norteia esta pesquisa se constituiu com base nesses autores citados, e principalmente, em Calvino (1993) e Machado (2002). Para nosso estudo, o clássico é obra de qualidade estética que representa uma

³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2598/por-que-ler-os-classicos>. Acesso em: 15 set. 2021.

cultura, que tem muito a dizer, tendo ultrapassado o seu tempo e que muito contribui na formação do leitor dentro e fora da escola.

O desenvolvimento da leitura dos clássicos acaba, então, por contribuir muito para a formação do leitor literário. Primeiramente, pela própria definição de uma obra clássica como objeto artístico que transcende o espaço e o tempo. Segundo, pelo fato de que o clássico, ao circular em um determinado espaço, e após ser lido, comentado, criticado torna-se uma fonte de inspiração, mantém-se em uma cultura posterior à cultura de origem de sua escritura, e muitas vezes, também se torna um cânone da literatura, constitui, pois, um bem cultural.

Desta forma, quando se trata de escolher os clássicos para os alunos das séries iniciais, alguns questionamentos surgem, principalmente, nesta sociedade tecnológica em que vivemos, na qual os alunos estão muito mais adaptados ao digital do que seus professores, como os da nossa geração. Então, propor aos pequenos a leitura de obras canônicas/clássicos da literatura é um desafio que requer muito planejamento, organização e sistematização.

Somam-se a esses desafios que fazem parte da maioria das realidades escolares, o acervo das bibliotecas escolares (isso quando muitas escolas não as têm), a falta de preparo do profissional da educação no atendimento ao leitor e, principalmente, no que se refere ao professor, as estratégias inadequadas e ineficientes, muitas vezes, adotadas na condução da leitura literária e na não valorização e planejamento do tempo para o exercício dessa leitura.

Segundo Calvino, “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 1993, p. 10-11), ou seja, as obras clássicas exercem uma magia sobre pessoas, épocas, lugares e ficam imortalizadas tal é seu poder transformador, pois tratam de temas universais de aspectos da vida que, por isso, tornam-se contemporâneos.

De acordo com Machado (2002, p. 15), “clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda”. A autora ressalta a herança do clássico como fonte essencial de leitura e reconhece que o tempo e o ensino mudaram (principalmente, reforçamos, mais ainda nesse contexto pós-pandêmico), mas afirma que um clássico nunca deve ser abandonado “nestes tempos de primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a palavra

impressa em papel” (2002, p. 12) e defende que as adaptações têm sido uma estratégia utilizada pela maioria das escolas para aproximar esse tipo de leitura dos alunos (MACHADO, 2002, p. 15).

Machado (2002) considera que um texto adaptado seria o mais apropriado para as crianças e os adolescentes adentrarem no universo dos clássicos. O mais importante ao começar um trabalho com os clássicos é proporcionar o primeiro encontro do leitor com o texto, mesmo que ele não seja o original. Ainda para a autora, “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente” (MACHADO, 2002, p. 15).

Entendemos que a adaptação literária pode contribuir para o letramento literário do aluno, desde que essas adaptações sejam coerentes e, posteriormente, esses alunos, leitores mais maduros, realizem a leitura dos clássicos no original, podendo desfrutar do que esses livros têm a oferecer, seja através do livro físico, impresso, ou do livro digital.

Acreditamos que a utilização da adaptação dos clássicos pode sim ser um bom começo para o trabalho a ser realizado com a leitura clássica em sala de aula, porém o professor não tem que se contentar apenas com ela, é importante o contato do aluno com o texto original, mesmo que de trechos, para uma comparação, um olhar ou uma análise mais aprofundada e crítica.

1.6 Seleção da obra: sua importância e desafios

Levar uma obra literária para a sala de aula nesses tempos em que a tecnologia toma conta do nosso dia a dia, em que nossas crianças/adolescentes vivem num mundo midiático, não é uma tarefa simples atrair o leitor para o livro e, portanto, exige-se mais do professor, que, muitas vezes, também não conta com o apoio da família, desde cedo, em despertar o gosto pela leitura.

Ao contar uma história, devemos sempre envolver a criança e fazê-la identificar-se com os personagens da história; pois, ao interagir com os textos, a criança passa a despertar emoções como se estivesse vivendo o que ali lhe é contado, o sentimento aflorado permite que a criança, através da imaginação, exercite a capacidade de resolver situações do seu cotidiano.

[...] a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada... (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 14).

Aqui reside uma importante etapa do processo que visa atingir o letramento literário: a escolha do texto a ser lido. Contudo, nem sempre o aluno, futuro leitor do texto selecionado, faz parte desse processo de escolha, e a escola assume, assim, uma postura majoritária. Se ao aluno não cabe participar desse processo, cabe à escola, ao menos, analisar, estudar e garantir a adoção de obras que contribuem para o desenvolvimento da educação estética, e da formação social do indivíduo, além do despertar para os valores morais.

Vale destacar que uma história proporciona novas possibilidades de aprendizagens: interação, diálogo, valores no texto, trocas de ideias; enfim, o necessário para contribuir para o desenvolvimento da habilidade de expressão. A interação se faz necessária para que a criança descubra o mundo em que vive e, aos poucos, construa seu próprio conhecimento em relação a ele.

Ao realizar a leitura em sala de aula, o professor deve apontar que mensagem o texto traz consigo e, a partir daí, esses “valores” poderão tornar-se ferramenta de diálogo com as crianças, permitindo-lhes um progresso na aquisição de aprendizagem.

Para que possamos garantir um aprendizado, através do ensino com a literatura infantil, é necessário sustentar a prática de ensino da língua em um âmbito social, no qual seja revisto e valorizado tudo que envolva o aluno e a sua interação com o “mundo literário”. Concordando com Zilberman (1987, p. 23-24),

O que a ficção lhe sugere é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica, e sim admitir que, seja através do conto de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou do relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

Se a criança for envolvida em atividades atraentes com a literatura infantil, ela irá adquirir habilidades que podem vir a contribuir para agir nas diferentes situações sociais e comunicativas, pois a literatura:

[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ele continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala o seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1987, p. 22).

Desta forma, se o aluno, que é quem vai ler a obra, não pode participar do processo de escolha, é fundamental analisar alguns elementos capazes de garantir um positivo trabalho com a leitura literária como o tema, o cânone, as manifestações externas da obra, sua avaliação.

Lajolo (2008) e Cosson (2014) também fazem uma crítica ao modo de seleção adotado pela escola. Para o autor, o indivíduo, ao escolher um texto a ser lido, tem inúmeras razões e possibilidades para fazê-la. O leitor assume o direito da livre escolha, ele é atraído por uma série de fatores que justifica sua postura, seja pela forma, organização, título, autor ou assunto que o agrada.

Entretanto, ao chegar à escola, este mesmo indivíduo se depara com outros fatores acrescidos à seleção da literatura, um deles diz respeito aos programas, ou currículos educacionais que determinam a obra a ser lida.

Contudo, os tempos mudaram, o cânone passou a ser debatido nas universidades, pelas correntes teórico-críticas. Mas o problema a ser enfrentado não diz respeito à adoção ou não do cânone, pois é fato que não podemos ignorá-lo, conforme constata Cosson sobre a importância da seleção de textos para o processo de letramento literário.

Têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos, sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la seja para ampliá-la (COSSON, 2014, p. 32).

Até porque, admitindo ou não os critérios, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se selecionam textos. Não é possível fugir de qualquer tipo de seleção prévia geradora de cânones, pois, no papel de professores, somos guiados pelas circunstâncias que fizeram as obras chegarem a nós.

Desta forma, o que deve ser pensado é quais critérios devem embasar a seleção da obra, sendo ela um cânone ou não. Quanto a isso, Cosson (2014) faz

uma relevante explanação a respeito das obras contemporâneas e atuais, e o que deve ser levado em consideração no momento da escolha: também é necessária a distinção entre contemporâneo e atual, mesmo que usemos os dois termos como sinônimos na adjetivação da produção literária. Para o estudioso:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significados para mim em meu tempo, independentemente da época da sua escrita ou publicação [...]. O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos (COSSON, 2014, p. 34).

Outro critério analisado na seleção é a diversidade textual. Esta atitude, de acordo com o autor, quando apenas visa a quantidade de textos a serem lidos, “está longe de oferecer um porto seguro para o professor que deseja promover o letramento literário”. Esta postura que aparentemente pode parecer democrática esconde em si “uma concepção de literatura centrada no texto como um espaço fechado e de representação unívoca” (COSSON, 2014, p. 35).

A qualidade aqui é substituída pela quantidade de textos lidos. A diversidade textual deve ser utilizada para o desafio de se conhecer o desconhecido, para ampliar. Desta forma, ao fazer a seleção da obra literária e ajudar o professor ou a instituição de ensino é relevante considerar aspectos relacionados como o não rejeitar a herança cultural de sua comunidade assim como ao cânone.

CAPÍTULO II: CAMINHOS A PERCORRER E EXPLORAR

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa adotada e o campo de investigação, envolvendo a descrição da escola e os sujeitos participantes. Objetivamos, portanto, expor o percurso metodológico, bem como o cenário e o contexto em que a prática pedagógica foi desenvolvida.

2.1 Abordagem Metodológica

A abordagem metodológica da nossa pesquisa foi a qualitativa. Nela, há a preocupação com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2013).

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa em educação “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Segundo os autores,

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito direto com a situação de os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, o gesto, as palavras estudadas devem ser sempre referência ao contexto onde aparecem. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa enfatiza muito mais o processo da pesquisa em si, do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Para o desenvolvimento, utilizamos, ainda, como procedimento metodológico, a proposta conceitual da pesquisa do tipo intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013).

Segundo os autores a pesquisa do tipo intervenção é denominada como um determinado tipo de pesquisa educacional “no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 6).

Em conformidade com os autores, intervenções em Educação, que se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento teórico. De acordo com Damiani e outros (2013), algumas características comuns na pesquisa-intervenção podem ser apontadas como:

[...] 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos [...] (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 7).

A intenção da pesquisa interventiva é descrever com detalhes os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações prováveis, fundamentando-se nos dados e nas teorias (GIL, 2010).

Sendo assim, com o intuito de aprimorar a formação leitora dos alunos através do letramento literário e, ao mesmo tempo, promover uma aprendizagem mais significativa, é que se efetivou a pesquisa-intervenção, levando-se em conta, especialmente, o momento vivido de pós-pandemia, que evidenciou uma grande lacuna na aprendizagem dos alunos, em razão da suspensão das aulas.

Segundo Damiani e outros,

O método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos. Assim, como já discutido, nos relatórios desse tipo de pesquisa, na parte dedicada a apresentar o método, devem ser identificados e separados esses dois componentes principais: o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito) (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62).

Recorremos, ainda, à pesquisa de revisão-bibliográfica que abarcou todo um embasamento teórico necessário para a reflexão e discussão e desenvolvimento do tema. Assim, apoiamo-nos em Cosson (2014), Candido (2017), Todorov (2009), Kleiman (2005), Lajolo e Zilberman (2007), Soares (2005), Bordini e Aguiar (1988), Rojo (2009), entre outros que versam sobre a importância da literatura e do letramento literário.

2.2 A escola: celeiro vivo de aprendizagens

A pesquisa foi realizada na EMEF “Georgina Amaral Santos Lopes”, escola localizada na cidade de Ourinhos, estado de São Paulo, direcionada aos alunos da turma de 4º ano, com a faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, com a proposta de uma sequência básica de atividades, de acordo com os fundamentos do letramento literário de Cosson (2014).

A proposta teve como objetivo trazer para o cotidiano da sala de aula experiências significativas de leitura literária de forma prazerosa, de descoberta, de fruição e enriquecimento sociocultural, assim como favorecer a aquisição inicial da escrita, valendo-nos do letramento literário, considerando o contexto pós-pandêmico.

Para tanto, foi utilizada a obra literária *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint- Exupéry, com acervo da própria escola para leitura compartilhada, de modo dialogado com a obra contemporânea *Este é o Lobo*, de Alexandre Rampazo (2016).

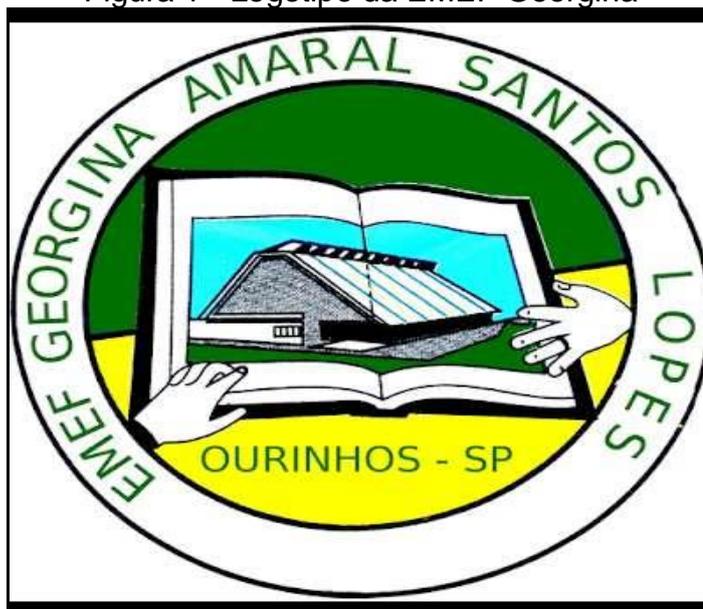
A EMEF “Georgina Amaral Santos Lopes” atende alunos no prédio instalado no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), localizado à Rua Maria Pucinelli Pelegrino, 590, Jardim Anchieta, Ourinhos, SP, ocupando uma área total de 6.232,55 m², sendo 4.681,24 m², de área construída.

De acordo com o PPP (Plano Político Pedagógico) de 2019, o centro de atendimento recebeu o nome Ayrton Senna da Silva, homenagem da comunidade ao grande piloto mundial, inaugurado em 15 de dezembro de 1994.

Em 1996, passou a funcionar como EEPG Jardim Anchieta. Em 23 de dezembro de 1997, sob Decreto de Lei nº. 4.426, a escola passou a pertencer à Rede Municipal de Educação, sendo a pioneira no processo de municipalização, tornando-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Anchieta.

No ano de 2009, houve duas mudanças significativas, cumprindo a Deliberação CEE 73/2008 (do Conselho Estadual de Educação, em conformidade com as novas diretrizes do MEC): a unidade escolar passou a oferecer aos alunos o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, passando-se a denominar ‘anos’ e não mais ‘séries’ as respectivas etapas. Outra grande mudança foi a alteração do nome da escola, que, de EMEF Jardim Anchieta passou a denominar-se EMEF “Georgina Amaral dos Santos Lopes”, através de um decreto municipal.

Figura 1 - Logotipo da EMEF Georgina



Fonte: Blog da EMEF Georgina Amaral Santos Lopes⁴

A Unidade Escolar está inserida em uma comunidade com situação socioeconômica de baixa renda, e a escola constitui-se, para a maioria, como único recurso de aquisição cultural e inserção social. De acordo com a situação atual, a Unidade Escolar, representada por sua equipe pedagógica e demais segmentos educacionais, vem desenvolvendo um trabalho de muito compromisso com a educação das crianças, oferecendo-lhes condições de aprendizagens significativas dentro da sala de aula com metodologias diversificadas e de acordo com a necessidade individual ou coletiva do grupo.

A EMEF Georgina atendia aproximadamente 820 alunos, no ano de 2022 (período em que se deu a pesquisa), sendo assim organizada:

Quadro 1 - Alunos Matriculados - 2022

Ano/série	Quantidade de salas
Primeiro ano	07
Segundo ano	06
Terceiro ano	08
Quarto ano	08
Quinto ano	09

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴ Disponível em: <http://emefgeorginaourinhos.blogspot.com/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

Esse quadro apresenta a seguinte distribuição por período de funcionamento:

Quadro 2 - Horários e turmas correspondentes - 2022

Manhã	Tarde
7h às 11h55	13h às 17h55
1º ano – 03 salas	1º ano – 04 salas
4º ano – 08 salas	2º ano – 06 salas
5º ano – 09 salas	3º ano – 08 salas

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do Ensino Fundamental do 1º aos 5º anos, a escola oferece aos alunos a Recuperação Paralela de Português e de Matemática, GAI (Grupo de Avanços Intensivos) e AEE (Atendimento Educacional Especializado), na sala de recursos multifuncionais, no contraturno. É importante destacar que a escola conta com 17 professores de AEE atendendo alunos com deficiência, em sala de aula, juntamente com o professor regente de sala.

No que se refere aos índices de Língua Portuguesa, tomamos como base a escala de proficiência da Prova Brasil, realizada no ano de 2019, aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e disponível no endereço eletrônico⁵ do INEP.

A EMEF Georgina apresentou os seguintes resultados:

Quadro 3 - IDEB EMEF Georgina Amaral Santos Lopes

Anos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta Atingida	5,2	5,7	5,5	6,3	6,3	7,1	7,5	6,1
Meta Projetada	4,8	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵ Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/35216768-georgina-amaral-santos-lobes-emeef/ideb>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Observando o quadro de evolução do IDEB, podemos concluir que, no ano de 2021, a nossa escola ficou bem abaixo da meta projetada (6,7), obtendo o resultado de 6,1, considerando justamente o período do fechamento das escolas, devido à pandemia da COVID-19.

Quanto à estrutura física, a escola possui 20 salas de aula, um auditório onde são realizadas as reuniões de HEC (Horário de Estudo Coletivo), reuniões de APM (Associação de Pais e Mestres), palestras para a comunidade; uma sala de vídeo; uma sala de informática; uma secretaria, uma sala da direção; uma sala dos professores; sala do psicopedagogo; uma sala de recursos multifuncionais; uma biblioteca; uma cozinha; um refeitório; uma cozinha para os funcionários; uma dispensa de material de limpeza; uma quadra coberta e uma descoberta; campo de futebol; banheiros, um adaptado a pessoas portadoras de necessidades especiais; rampas de acesso; estacionamento e outros dois espaços abertos destinados a atividades recreativas/lúdicas com alunos.

A EMEF Georgina Amaral Santos Lopes é uma das maiores escolas do município de Ourinhos. No ano de 2022, contava com o quadro de aproximadamente 90 profissionais, sendo a maior parte deles, efetivos. Como há um grande fluxo de pessoas na unidade escolar, é necessário prever toda uma logística organizacional para que se tenha êxito nas atividades a serem desenvolvidas.

A equipe gestora é formada por uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas e duas psicopedagogas que dão suporte técnico-administrativo e pedagógico à escola como um todo.

Os alunos participaram da sequência básica, nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, e as atividades ocorreram tanto na sala de aula, quanto na biblioteca, e em outros espaços da escola.

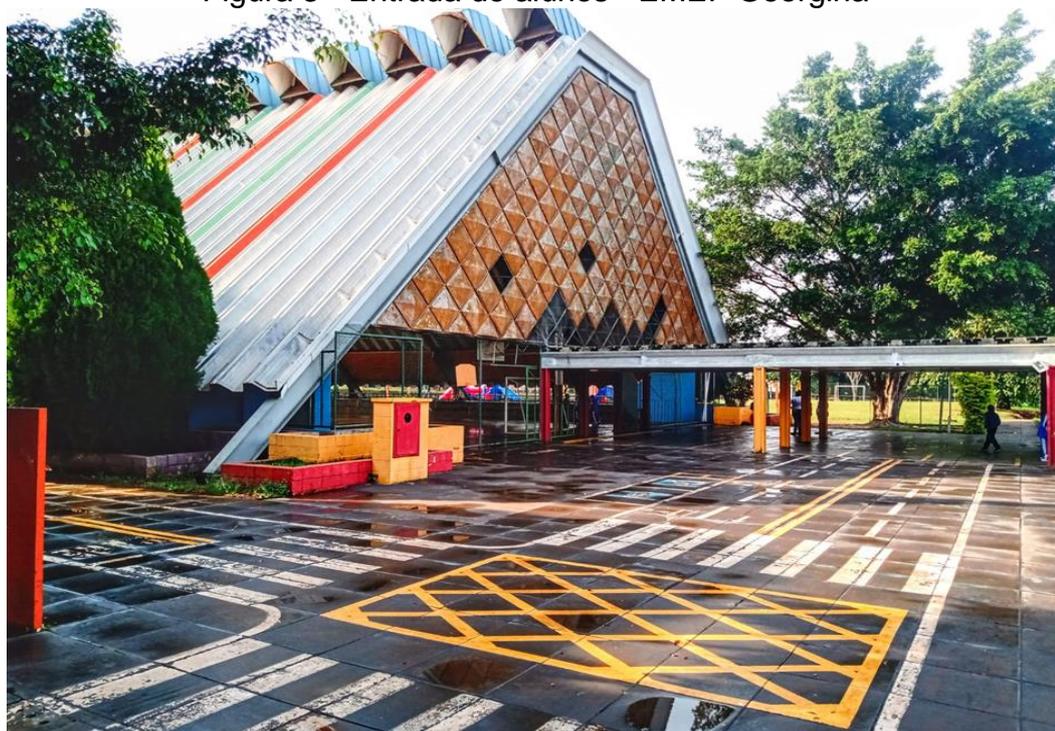
Vejamos, nas figuras 2 e 3, a vista frontal da escola e a entrada principal de alunos.

Figura 2 - EMEF Georgina Amaral Santos Lopes



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3 - Entrada de alunos - EMEF Georgina



Fonte: Acervo pessoal.

2.3 Pandemia da Covid-19: seus impactos na educação e na prática docente

Para compreender melhor o desdobramento desse trabalho e o seu contexto, faz-se necessário pontuar algumas considerações sobre o advento pandêmico que tanto ressignificou a vida das pessoas e, mais especificamente, a educação brasileira.

No início do primeiro semestre de 2020, a sociedade sofreu impactos significativos em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19 (de acordo com o Ministério da Saúde, definida como infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2⁶, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global), decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o que alterou de forma repentina e irreversível a rotina de toda a população mundial, trazendo ao mundo novas configurações em diversos segmentos e evidenciando, em muitos países, as desigualdades estruturais e políticas existentes.

Boaventura de Sousa Santos (2020), em seu livro *A Cruel Pedagogia do Vírus*, expõe sobre as condições da população em relação à pandemia.

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (SANTOS, 2020, p. 24).

No Brasil, a crise sanitária repercutiu de forma contundente na economia e na política do país. De norte a sul, os problemas foram acelerados e as desigualdades sociais acentuadas. A educação foi atingida de forma assustadora devido ao fechamento parcial ou total das escolas, ao isolamento social, à ausência de estruturas tecnológicas e infraestrutura das escolas e ao despreparo dos professores frente ao uso de recursos tecnológicos.

⁶O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Diante da necessidade de medidas emergenciais, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão do contágio pela Covid-19, o que fez com que estados e municípios emitissem decretos e outros instrumentos legais a fim de normatizar ações de enfrentamento à pandemia (BRASIL, 2020).

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) comunicou que todos os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, deveriam reorganizar suas atividades acadêmicas mediante as ações preventivas para a não propagação da Covid-19 (BRASIL, 2020). Com o agravamento da pandemia, Conselhos Estaduais de vários estados e Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres a fim de orientar as instituições e os sistemas de ensino sobre a reorganização do calendário e a utilização de recursos e de atividades não presenciais.

No Estado de São Paulo, através do Decreto nº 64.864, de 16/3/2020, como medida de segurança, as aulas na rede estadual foram suspensas e, no final de março daquele ano, 100% das atividades presenciais ficaram suspensas.

A cidade de Ourinhos, seguindo as recomendações do estado de São Paulo, através de decretos e normas e portarias também suspendeu as atividades presenciais. A partir de então, a realidade mudou, muitas perguntas e praticamente nenhuma resposta. Um vírus tão pequeno e um estrago tão grande.

Professores e alunos de todos os níveis de ensino tiveram de se reinventar e fazer uso de recursos tecnológicos e midiáticos, aprender novas metodologias; tiveram que ressignificar sua forma de atuar frente à nova realidade do ensino remoto, híbrido ou a distância, de um contexto, muitas vezes, de falta de recursos e estrutura, como a falta de acesso à internet de uma extensa parte dos alunos.

Além disso, houve o aumento crescente de pessoas com ansiedade, depressão, estresse, medo excessivo da morte, incluindo crianças e adolescentes. Enfim, constitui-se uma crise com dimensões avassaladoras em todas as esferas sociais. Com isso, a escola mudou-se para o interior das casas de professores e alunos, sem pedir licença. Foram mudanças tão bruscas que desestabilizaram ainda mais a prática docente e a aprendizagem dos alunos, panorama este da educação brasileira que já apresenta altos índices de deficiência do sistema de ensino e seus desníveis mesmo antes da pandemia.

Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2020), organizadora do livro *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa*, afirma, naquele momento, que:

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola retirando-nos de um ponto que é estruturante na tradição escolar: o sacro santo lugar que denominamos sala de aula. A função docente desempenhada dentro desse lugar garante limites com os quais professores, alunos e toda a sociedade se habituaram, a partir dos quais se define o que é escola e, em decorrência, qual o papel esperado de professores e alunos. Dentro da sala de aula, há a duvidosa certeza de que todos sabem o que ser e o que fazer.[...] Em poucos dias, o que conhecíamos por sala de aula se alterou e estamos a pensar e a fazer escola a partir de outros contornos, para os quais temos inúmeros questionamentos. Sabedores de que as experiências vivenciadas por cada um de nós estão sob as marcas de inúmeras perguntas para as quais ainda não temos respostas [...] (OLIVEIRA, 2020, p.7-8).

Iniciou-se, então, uma corrida para solucionar as demandas que surgiram nesse contexto de aulas remotas, síncronas, assíncronas e tudo mais. As redes de ensino começam a oferecer cursos e tutoriais sobre como trabalhar com as plataformas digitais, como o *Google Classroom* e *Google Meet*, que exigiram habilidades pouco utilizadas no cotidiano escolar. Um processo que, provavelmente, levaria anos ainda para se concretizar, foi acelerado pela pandemia.

Vale citar uma declaração da professora, pesquisadora e autora de vários livros e artigos na área multiletramentos, Roxane Rojo, em uma *live*⁷, na qual inicia suas colocações sobre o que de fato acelerou a transformação digital foi justamente o coronavírus.

Eu resolvi olhar um pouco na internet o que se dizia sobre esse impacto sobre o multiletramento no contexto da pandemia. A primeira coisa que eu achei foi um meme em forma de quiz, né. Que pergunta, assim: 'quem acelerou o processo de transformação digital na sua empresa? O seu CEO? O Diretor de inovação? O diretor de tecnologia? Os Consultores? Não! O coronavírus!' E então. Essa ideia de que, no contexto de pandemia o digital foi e continua sendo para as escolas, para as empresas, para tudo que estava trabalhando no presencialmente foi a ferramenta pela qual as coisas puderam ter continuidade. Seja as aulas a distância, trabalho empresarial e tudo mais (ROJO, 2020, transcrição nossa).

⁷ Transmitido ao vivo em 22 de set. de 2020. Em comemoração ao aniversário do Seminário Multiletramentos, Hipermedia e Ensino, o Grupo de Pesquisa GPMULTI convida a Prof.^a Dr.^a Roxane Rojo, docente do IEL/UNICAMP, para discutir Os Impactos dos Multiletramentos no Contexto da Pandemia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=blfhHHGMHb0&t=3515s>. Acesso em: 13 fev. 2022.

É com esse repertório, jamais vivido, que as aulas presenciais retornaram no ano de 2022. O choque de realidade desse “novo normal” constatou-se através de uma lacuna a ser transposta, considerando a grande defasagem na aprendizagem dos alunos. Vencer esse desafio, com certeza, tornou-se uma das questões que mais afetou toda minha experiência dedicada ao magistério.

E com o retorno às aulas presenciais tornou-se evidente, já no início do ano letivo, que grande parte dos meus alunos do 4º ano, da rede pública municipal, apresentava defasagens na aprendizagem.

Com base no levantamento realizado pela escola, no período de pandemia, as crianças tiveram acesso básico às mídias (a maioria por celulares via internet), e também através de atividades em folhas previamente impressas e retiradas semanalmente na secretaria da escola. No entanto, diante dessas condições, as expectativas de aprendizagem dos alunos para o ano/série sofreram as consequências do ensino remoto no 2º e 3º anos (2020/2021), pois nem todos os alunos se encontravam alfabetizados.

Desta forma, considerando todo esse contexto envolvendo a defasagem na aprendizagem dos alunos, tornou-se ainda mais necessária a intervenção para o avanço do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, assim como questões pertinentes ao contexto socioemocional, como por exemplo alunos com crises de choro, ansiedade, nervosismo, baixa autoestima, falta de limites. Questões essas que reverberam diretamente no cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem.

Ficou patente a necessidade de se trabalhar com a literatura infantil visando desenvolver habilidades cognitivas que intervêm no ato da leitura e compreensão do texto literário, objetivando o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, tornando-os reflexivos e críticos para a leitura de si mesmos e do mundo, princípio este, do letramento literário, assim como com a própria aquisição da escrita.

Sendo assim, no intuito de desenvolver essa proposta, focamos no letramento literário, em ações didaticamente organizadas e planejadas baseadas na sequência básica de Cosson (2014), considerando também a reflexão sobre temas relevantes para o convívio social, principalmente, com base nesse cenário pós-pandêmico.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: TODOS EM AÇÃO

“A literatura é a forma mais legítima que a gente tem de fazer o exercício de empatia. A literatura permite que você seja o outro.”
Alexandre Rampazo⁸

3.1 Sequência básica: ressignificando a aprendizagem

É fundamental não tratar a literatura numa perspectiva simplesmente pedagógica e de caráter educativo, mas, sobretudo em sua origem estética e humanizadora para que os alunos possam desenvolver um conhecimento da realidade estética e crítica que é manifestada à sua volta, incluindo a literatura como prática cultural integrada à visão de mundo.

Vale ressaltar que, na BNCC (BRASIL, 2018), encontramos no texto que trata das competências específicas de Língua Portuguesa um trecho que remete à função humanizadora da literatura.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem 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. 85).

Para isso, no desenvolvimento desta proposta de intervenção, uma sequência básica com vistas ao letramento literário, tomamos os livros: *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry (2015) e *Este é o Lobo*, do escritor paulistano, Alexandre Rampazo (2016), que trataremos de explicitar posteriormente.

A seguir, a proposta é apresentada passo a passo com as atividades que foram trabalhadas, ao longo de três meses, considerando as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Como espaço motivador, a leitura

⁸ Trecho da entrevista de Alexandre Rampazo à Revista Crescer, Ed Globo 31/05/2019. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Diversao/Livros/noticia/2019/06/trofeu-monteiro-lobato-de-literatura-infantil-alexandre-rampazo.html>. Acesso em 21 de dez. 2022.

das obras foi realizada na biblioteca, com duração de 2 h/aulas, uma vez por semana, no período de três meses.

As atividades planejadas também ocorreram em sala de aula e outros espaços da escola, como pátio, gramado. Os recursos utilizados foram *datashow*, tv, livros compartilhados para cada aluno com acervo da própria escola. Ao longo da descrição das etapas, discutimos também os resultados da experiência vivenciada com a turma. A seguir, passamos a descrever como tudo começou...

No início do desenvolvimento das atividades propostas, realizamos uma pesquisa com os professores e funcionários da escola com o intuito de compartilhar suas indicações de leitura, sendo necessário escrever algo relevante sobre o livro e em que época ele havia sido lido.

Por se tratar de um dado pessoal, ficou evidente o interesse dos alunos da escola em conhecer um pouco mais sobre o gosto dos professores e funcionários. Depois de recolhidas as sugestões, realizamos a leitura de cada uma delas. Esse momento foi muito interessante e curioso, ao mesmo tempo, pois despertou e aguçou de forma lúdica o interesse dos alunos em conhecer os livros que os professores e funcionários haviam sugerido e, de certa forma, por ser na maior parte deles, um livro lido no período da infância e adolescência.

Vale ressaltar o que a escritora Ana Maria Machado afirma sobre a paixão pela leitura de um livro:

Outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade. Como quem se apaixona. É uma delícia, irresistível: ir se deixando fascinar, se permitindo ser conquistado por aquelas palavras e ideias, tentando ao mesmo tempo conquistar e vencer as dificuldades da leitura. (MACHADO, 2002, p 21).

Em seguida, organizamos um painel com as indicações de leitura (Figura 4) que também fomentou o interesse dos alunos das outras salas, assim como os próprios professores e funcionários que fizeram as suas indicações de obras literárias.

Figura 4 - Painel com as indicações de leitura



Fonte: Acervo pessoal.

Após a repercussão positiva entre os alunos, um livro se destacou por ter sido indicado por quatro professores: *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry; diante desse contexto, esta foi a obra escolhida pelos alunos para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Os alunos demonstraram interesse pela obra e em conversa alguns relataram seu conhecimento sobre os personagens retratados em capas de cadernos, painéis de aniversário, lembrancinhas de festas. Ou seja, a obra *O Pequeno Príncipe* já fazia parte do repertório coletivo, seja na escola ou fora dela.

Nesse sentido podemos citar Calvino quando afirma: “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (1993, p.11) e ainda:

“Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).” (CALVINO,1993, p.11).

O Pequeno Príncipe trata-se de uma obra literária publicada em 1943, nos Estados Unidos. Seu título original em francês é *Le Petit Prince*. A obra foi adaptada por diversas vezes, tanto para o cinema quanto para espetáculos teatrais e musicais.

É uma obra que se inicia com a história do piloto, Exupéry, que narra um acontecimento ocorrido há seis anos, uma experiência que marcou toda a sua vida. É uma memória de acontecimentos. Como piloto, Exupéry viveu os horrores da guerra, fugiu da França, exilado em outro país, longe de sua pátria, dos amigos e família. Ele escreve para alguém que está vivendo na guerra, que passa frio e fome, León a quem faz a dedicatória do seu livro *O Pequeno Príncipe*. É tão sensível que pede desculpas às crianças, por dedicar seu livro a um adulto, porém justifica-se dizendo que seu amigo é capaz de compreender as crianças.

O Pequeno Príncipe é um clássico com referências ainda muito atuais, narrado de forma bela e poética, cheio de detalhes nas mais simples construções, um livro para ser lido e relido ao longo da vida! Conta a história da amizade entre um misterioso menino e um piloto, perdidos no deserto do Saara.

Quanto à estrutura, o livro, objeto de nosso estudo, é formado por 27 capítulos, tendo eles várias ilustrações. Ao final do livro, há uma breve biografia sobre o autor. Contém 92 páginas. Publicado pela Editora Escala, São Paulo, 2015. O autor, Antoine de Saint-Exupéry, nasceu na cidade de Lyon, França, em 29 de junho de 1900. É um dos grandes nomes da literatura francesa e mundial. Sua vida foi dedicada às suas duas grandes paixões: a literatura e a aviação.

O avião e o corpo de Antoine de Saint-Exupéry nunca foram encontrados; os destroços do avião que o autor pilotava só foram encontrados 60 anos depois, em 2004, na França, de acordo com a Folha de São Paulo *Online*, de 07 de abril de 2004.

Suas obras são: *O Aviador* (1926); *Correio Sul* (1929); *Voo Noturno* (1931); *Terra dos Homens* (1939); *Piloto de Guerra* (1942); *O Pequeno Príncipe* (1943); *Carta a um Refém* (1944); *Cidadela* (1948).

Com o objetivo de promover uma experiência mais significativa com vistas ao letramento literário, selecionamos também para o desenvolvimento da sequência básica o livro *Este é o lobo* (2016), de Alexandre Rampazo. Trata-se de uma obra contemporânea, cheia de beleza, diferente de tantas outras - seja em contos ou fábulas, faz do lobo o protagonista. A impressão configura a

personagem malvada, cruel, não de maneira imediata, mas em seguida devido ao encontro com os protagonistas comuns de outras histórias. A ilustração, por sua caracterização, será soberana para dar diferentes matizes à caracterização das personagens, o que gera impacto à mensagem e põe a emoção em relevo.

O livro, de acordo com Ligório (2021), apresenta o formato vertical (14 x 31 cm) e possibilita ver o corpo inteiro do lobo e estabelecer um jogo de aproximação e distanciamento com o personagem, o que favorece a construção da narrativa. De acordo com o autor, em *live*⁹ de lançamento do livro, diz sobre o formato:

Quando o livro *Este é o Lobo*, a ideia inicial apareceu, ele tinha que ser um livro verticalizado, justamente porque eu queria esse olho no olho no leitor, esse personagem ele está conversando, está encarando, ele está esperando, uma expectativa, uma reação, um olá, um pera aí, alguma coisa desse leitor, [...] propor um livro verticalizado, sem cenário, pra mostrar exatamente os personagens que eu quero mostrar [...] Verticalizado, é um tipo de projeto que para potencializar muito essa postura do lobo, esse medo, essa apreensão que eu queria causar e acho que acabou funcionando muito bem (LIGÓRIO, 2020, transcrição nossa).

Este é o lobo foi publicado em 2016 pela editora DCL e, em 2020, teve uma nova edição pela editora Zahar. É um livro ilustrado e apresenta uma narrativa construída pela tríade de linguagens: texto, ilustração e design gráfico. E, para a sua fruição, é necessária uma leitura simultânea desses elementos que formam a narrativa. Talvez resida nesse ponto um dos recursos que muito chamam a atenção do leitor das séries iniciais.

Na obra de Rampazo, *Este é o Lobo*, a história é contada por meio das palavras e a imagem a reconta. O texto verbal e o não verbal dialogam de tal forma a fazer com que o leitor tenha uma experiência sensível, afetiva e intelectual. É possível acessar sentimentos de histórias passadas e conectá-los com novos significados através da imaginação e interação com as personagens.

Essa obra foi finalista do Prêmio Jabuti 2017, na categoria ilustração; recebeu o selo altamente recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) 2017, e foi também editado no exterior.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QzhfdJJGIEc>. Daisy Carias, do @acigarraeaformiga entrevista o escritor e ilustrador @alerampazo, na *live* (8 out. 2020) de lançamento do livro “Este é o lobo”. Acesso em: 15 dez. 2021.

Em uma *live*¹⁰ da editora Zahar, Alexandre Rampazo conta de onde veio a ideia inicial do livro.

O Matheus, esse meu afilhado, ele era pequenininho ainda. Uma vez ele fez um desenho. E ele fez um desenho de um lobo e esse lobo estava uivando para a lua. E depois, na cena seguinte desse lobo que estava uivando para a lua, tinha um menino e no outro desenho, só tinha o lobo uivando para a lua. Daí Mateus, onde está o menino? O menino não está mais aqui. E daí na hora, na verdade, quem contou essa história para mim foi a Eva, minha mulher, porque nesse dia eu não tinha encontrado o Matheus. E ela chegou em casa e disse: olha que legal que o Matheus fez. Putz é um ponto de partida para fazer uma coisa bem legal. Aí eu comecei a maquirar em torno dessa ausência, desse afastamento, desse medo que o lobo causa (RAMPAZO, 2020, transcrição nossa).

Alexandre Rampazo é um paulistano de 51 anos. É autor, ilustrador e *designer* gráfico formado em *Design* pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Atuou como diretor de arte para publicidade, desenvolveu capas de livros, projetos editoriais e ilustrou livros. Somente a partir de 2007 começou a se dedicar integralmente à ilustração e à literatura infantil.

Rampazo já publicou mais de 70 livros infantis em parceria com outros autores e, até o momento, tem 12 livros infantis de sua autoria, tendo recebido importantes prêmios literários.

No Prêmio Jabuti, sua obra já recebeu 9 indicações e, por três vezes, seus livros foram vencedores deste prêmio. Recebeu o Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 5 oportunidades; Prêmio Biblioteca Nacional com 2º e 3º lugar; Prêmio Fundación Cuatrogatos; selos “Altamente Recomendável” FNLIJ; Troféu Monteiro Lobato; selos Cátedra Unesco, dentre outras premiações.

Alexandre Rampazo participou ainda da 26th Biennial of illustrations Bratislava, tem livros nas listas “30 melhores livros infantis – revista Crescer” e obras selecionadas para o catálogo IBBY/FNLIJ’s Selection Bologna Children’s Book Fair. Seus livros foram publicados no Brasil, América Latina e Europa.

Em *live* da Editora Zahar, o autor conta o porquê de escrever livros para crianças.

A criança o tempo todo aceita o fantástico do dia a dia, incorpora isto na vida dela de uma forma muito natural. Mesmo ela sabendo que aquilo pode ser uma fantasia, uma ficção, mas ela incorpora como uma coisa verdadeira. Então, eu acho, que essa minha ligação com a literatura

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QzhfdJJGIEc>. Acesso em: 13 fev. 2022.

infantil feita para crianças, vem justamente daí. Dessa junção de coisas. Desse realismo mágico que eu amava tanto na minha formação leitora e que eu amo até hoje, e dessa fé poética que as crianças têm, ou a suspensão da descrença que as crianças têm. Então, eu acho que eu fazendo literatura para criança eu junto esses dois mundos (RAMPAZO, 2020, transcrição nossa).

Em síntese, na contracapa do livro: *Este é o Lobo*, o escritor João Anzanello Carrascoza escreve:

Eis uma história distinta de todas as atravessadas por lobos. Aqui não há medo, mas solidão. Alexandre Rampazo, sacode, com lindas imagens e palavras, a rede onde estão, presos a velhos sentidos, personagens singulares do nosso imaginário, como a Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador, o príncipe, a princesa e os três porquinhos. Ao lado do lobo ou dele apartadas, elas ganham um inédito significado – graças, sobretudo, à sensibilidade de um menino. Um menino que não é senão o próprio Rampazo e todos nós, leitores, que, por meio de narrativas, redescobrimos (mesmo em condições suspeitas) as maravilhas da amizade.¹¹

Obras, ilustração e design gráfico do autor: *A menina que procurava* (2008); *O homem cheio de risadas* (2010); *Um universo numa caixa de fósforos* (2011); *Me encontre no sexto andar* (2012); *A princesa e o pescador de nuvens* (2014); *Este é o lobo* (2016); *A cor de Coraline* (2017); *Aqui bem perto* (2018); *Se eu abrir esta porta agora...* (2018); *Um belo lugar* (2020); *Coisas para deslembra* (2021); *Orbitar* (2021); *O que é que isso é?* (2021); *A menina e o vestido de sonhos* (2022); *Imensamente pequeno* (2021); *A história do pássaro e o realejo* (2019); *Eustáquio, o mágico magnífico* (2022); *Silêncio* (2022).

3.2 Desenvolvimento da sequência básica – obras: *O Pequeno Príncipe* e *Este é o Lobo*

Mostraremos a seguir as etapas da sequência básica (Cosso, 2014), seu desenvolvimento passo a passo, os relatos dos alunos assim como as atividades trabalhadas de acordo com as obras mencionadas.

¹¹ In: (RAMPAZO, 2016).

3.2.1 Primeira etapa – motivação: curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Senhor Modesto Máximo*

MOTIVAÇÃO

Como atividade motivadora para atrair a atenção dos alunos foi realizada a apreciação, através de uma linguagem audiovisual, do curta-metragem: *Os Fantásticos Livros Voadores do Senhor Modesto Máximo* (2011). Título original: *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*; com duração de 15 minutos e direção de William Joyce e Brandon Oldenburg; Roteiro de William Joyce¹².

Figura 5 - Curta-metragem



Fonte: Modificado de Rogério (2015, p. 3-6).¹³

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>. Acesso em: 13 fev. 2022.

¹³ Disponível em: <http://esconderijos.com.br/os-fantasticos-livros-voadores-de-modesto-maximo-e-as-esperancas/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

O curta retrata uma cidade após ser devastada por um forte furacão, e um de seus moradores, Morris Lessmore é conduzido a outra dimensão, no mundo onde os livros estão vivos e são responsáveis por colorir a sua vida, bem como a vida dos habitantes da cidade. O curta mostra a importância e o poder da leitura, enfatizando tanto a biblioteca, os livros e os leitores como fontes de vida. Retrata de forma emocionante a paixão de pessoas por livros e como elas podem ser curadas, cuidadas através dos livros.

Depois de assistir ao curta, como mostra a Figura 6, os alunos fizeram seus apontamentos a respeito do vídeo: o que gostaram, o que entenderam/ou não entenderam e o que lhes chamou a atenção. Importante dar voz aos alunos para que se constituam protagonistas no processo dando suas impressões.

Professora: Gostaram do curta-metragem?

Alunos: Sim.

Professora: Gostaria de ouvir a opinião de vocês. Se fosse para você contar a alguém que não assistiu, como falaria sobre o que mais chamou a sua atenção?

Aluno 3 : Eu gostei de quando a moça estava voando com um monte de livros.

Aluno 17: Gostei da parte de quando ele estava cuidando dos livros.

Aluno 8: Eu achei legal quando os livro comeram dançar.

Aluno 5: Pro, ele ficou velhinho, né?

Professora: Muito bem! Qual a mensagem que o curta traz para nós, hoje?

Aluno 21: A gente tem que cuidar dos livros!

Aluno 10: Quando a gente lê, a gente dá vida para as histórias!

Aluno 13: Pro, o furacão acabou com tudo e aí depois começou aparecer gente pra pegar os livros.

Professora: Ótimo! Então podemos dizer que os livros e a biblioteca são importantes?

Alunos: Sim!

Alunos: Vamos assistir de novo!

Professora: Então, agora gostaria que vocês prestassem atenção e observassem o que os colegas falaram. Vejam as cores, o ritmo da música, vejam como as imagens nos transmitem a mensagem do curta-metragem.

Embora os alunos tenham ficado surpresos por não haver fala, a música e a dinâmica do filme prendeu a atenção de todos. Como previsto, fizemos um levantamento sobre o que os alunos entenderam ou não sobre o curta-metragem. Após a roda de conversa, os alunos pediram para assistir mais uma vez, considereei isso interessante, pois, na segunda vez, os alunos foram descobrindo e percebendo coisas que, no primeiro momento, não haviam entendido.

Em seguida, aproveitamos para falar da função e responsabilidade da bibliotecária da nossa escola, no caso da EMEF Georgina, é uma funcionária que está na escola há mais de 20 anos e, no ano de 2022, atendia a aproximadamente 800 alunos do 1º aos 5º anos, nos períodos da manhã e tarde. É responsável em tomar os livros e registrá-los. E para isso, é preciso ter uma formação de bibliotecária para exercer essa função.

Aproveitamos, mais uma vez, para ressaltar a importância que o livro tem na vida das pessoas. Nele estão contidas histórias que nos fazem chorar, rir, sentir medo, indignação, possuir superpoderes, conhecer lugares do passado, presente ou futuro, seja real ou imaginário. Ser mocinho ou vilão, ser observador ou protagonista.

Contextualizando o curta-metragem, ressaltamos que foi vencedor do Oscar de melhor curta de animação, em 2012. Foi inspirado no ator e diretor Buster Keaton, no furacão Katrina (que destruiu a cidade americana de Nova Orleans, em 2005) e contexto do clássico *O Mágico de Oz*.

A história do curta trata da importância dos livros e das bibliotecas como elementos que transformam a vida das pessoas. Em 2013, o livro foi lançado de acordo com o curta-metragem.

Figura 6 - Apreciação do curta-metragem



Fonte: Acervo pessoal.

3.2.2 Segunda etapa – introdução: apresentando Antoine de Saint-Exupéry, o autor e sua obra

INTRODUÇÃO

Apresentamos aos alunos algumas capas do livro ao longo de sua publicação em várias edições, para que confrontassem as semelhanças e diferenças entre elas. Mostramos então, a capa da edição na que iríamos fazer a leitura.

Nessa etapa, o objetivo foi mostrar aos alunos os componentes que formam um livro como capa, contracapa, orelha, cintura, folha de rosto, a ilustração, (no nosso caso, a ilustração aparece como “com as aquarelas do autor”), ou seja apresentar aos alunos as partes que compõem o livro.

Aluno 1: Nossa, Pro! Tem até cintura no livro!

Alunos: Risos.

Aluno 1: Ele tem vida, tem orelha, tem rosto...

Alunos: Risos.

Figura 7 - Capas das edições do livro *O Pequeno Príncipe*



Fonte: Modificado do blog Capas de Livros – Brasil (2022).¹⁴

Em seguida apresentamos algumas fotos do escritor Antoine de Saint-Exupéry, da sua infância, vida adulta e como piloto. Os alunos gostaram de conhecer e ver as fotos do autor. Isso foi muito positivo, pois aproximou o leitor/aluno com o escritor.

Apresentar a foto de Exupéry ainda criança despertou ainda mais o interesse dos alunos. E alguns comentários próprios de criança, gostaríamos de registrá-los aqui.

Aluno 2: Professora, o nariz dele é igualzinho de quando ele era criança.

Aluno 13: E o cabelinho dele? Ficou careca!

Alunos: Risos.

Aluno 18: Ele era piloto de verdade!

¹⁴ Disponível em: <https://capasdelivrosbrasil.blogspot.com/2012/05/o-pequeno-principe-antoine-de-saint.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

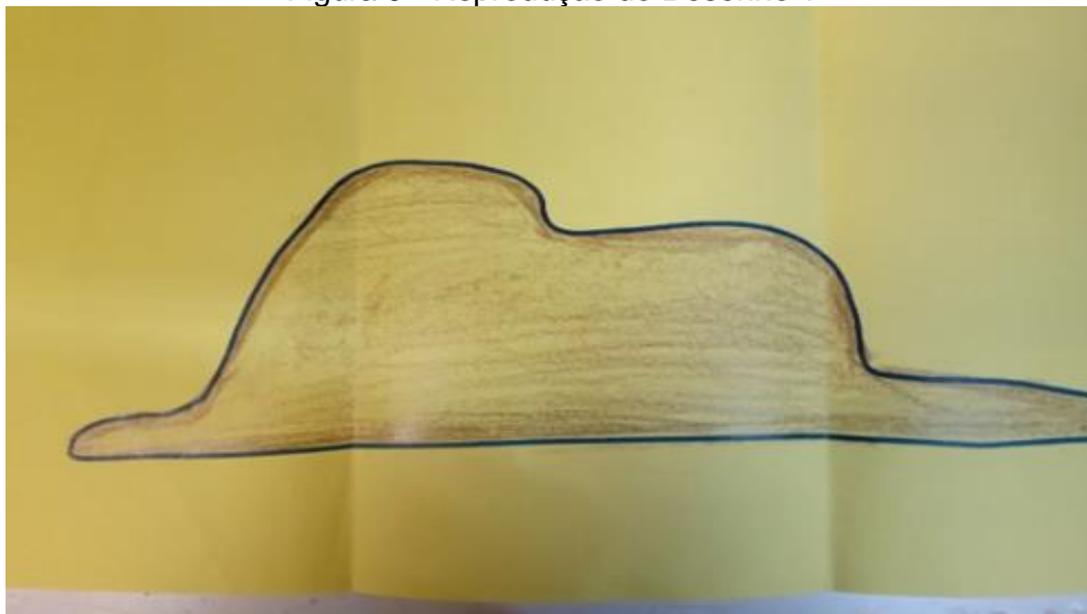
Figura 8 - Fotos de Antoine de Saint-Exupéry



Fonte: Modificado da Página Brasil Escola (2022).¹⁵

Em continuidade, para aguçar a curiosidade dos alunos, realizamos a seguinte experiência: apresentação do desenho de número 1.

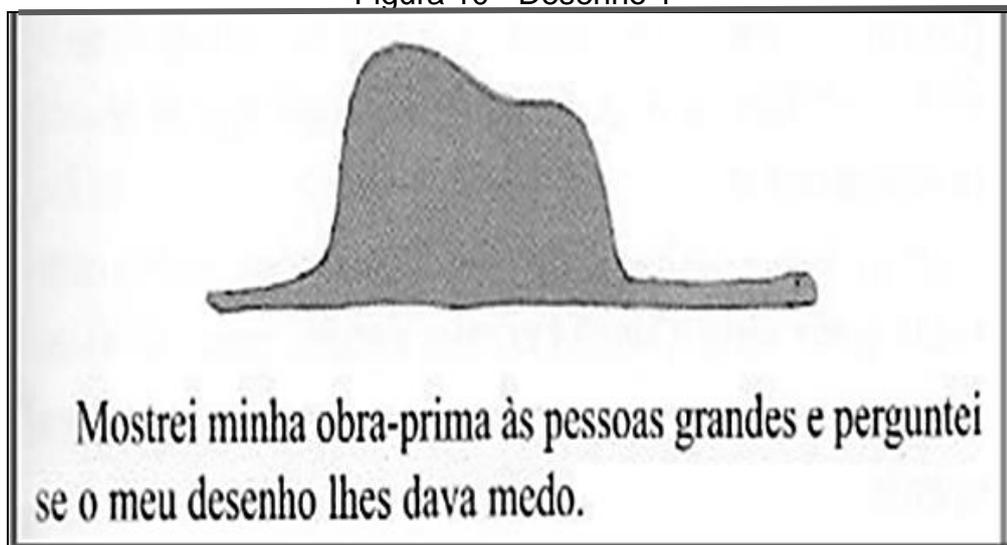
Figura 9 - Reprodução do Desenho 1



Fonte: Acervo pessoal.

¹⁵ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/antoine-saintexupery.htm>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Figura 10 - Desenho 1



Fonte: (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 7).

Mostramos a reprodução do desenho número 1, distribuímos um pequeno papel e pedimos aos alunos que escrevessem o que, para eles, significava o desenho. Logo após recolher os papéis, lemos em voz alta o que cada aluno escreveu. Foram variadas as opiniões como: montanha, chapéu, pedra, escada, cocô, mas, a maioria visualizou um chapéu.

Nesse momento, refletimos sobre como um mesmo desenho pode sugerir coisas ou ideias diferentes de acordo com o ponto de vista de cada aluno. Salientei a importância do respeito mútuo entre os relacionamentos pessoais.

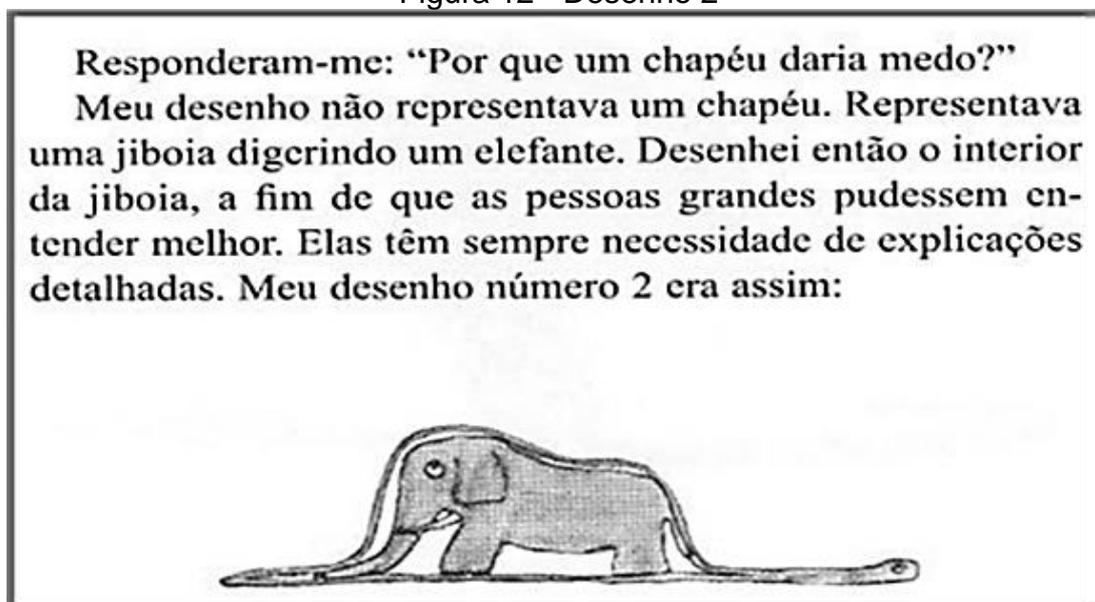
Essa atividade despertou a curiosidade dos alunos e o desejo de saber o que, de fato, poderia representar o desenho. Na sequência, apresentamos o desenho número 2, o que trouxe muita surpresa aos alunos. Explicamos que foi essa a intenção do autor/narrador ao fazer o desenho.

Figura 11 - Reprodução do desenho 2



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 - Desenho 2



Fonte: (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 8).

Em seguida, cada aluno recebeu o seu exemplar, e oportunizamos a exploração e o manuseio do livro, antes de iniciarmos propriamente a leitura. Em nossa escola, temos o acervo com o livro *O Pequeno Príncipe*, para leitura compartilhada em número suficiente, de modo que cada aluno recebeu o seu exemplar, com as características e edição já mencionadas.

Ressaltamos que este acervo vem sendo construído ao longo de muitos anos em nossa escola. Justamente por acreditarmos na importância da leitura

literária para o avanço na aprendizagem dos alunos. E isso necessita de investimentos por parte da equipe gestão escolar e dos seus pares.

3.2.3 Terceira etapa – leitura: o aluno/leitor e a obra *O Pequeno Príncipe*

LEITURA

A leitura foi realizada na biblioteca da escola, sendo destinada entre duas horas/aula para tal atividade, uma vez por semana durante três meses. Nesse período de leitura da obra propriamente dita, retomamos com os alunos alguns acordos sobre como acompanhar a leitura, a atenção e o silêncio necessários, pois os alunos precisam de orientações constantes para acompanhar a leitura, seja silenciosa, feita pelo professor ou pelo aluno.

Nessa perspectiva, é fato que o livro se torne um objeto social, ressaltando o cuidado que devemos ter, pois os livros fazem parte do acervo da escola e outros alunos também poderão lê-los; manuseá-los.

O fato de cada aluno poder contar com seu próprio exemplar. É decorrente de um esforço conjunto entre os professores e a equipe gestora que ao longo dos anos investiram e apoiaram a leitura.

Figura 13 - Livro selecionado para a leitura



Fonte: (SAINT-EXUPÉRY, capa, 2015).

Leitura dos Capítulos I, II, III e IV – Breve Resumo¹⁶

A história tem início com o narrador contando um pouco de suas experiências de vida. Descobrimos que ele, na infância, começou a aprender a desenhar. Encantado com os livros que tratam sobre a vida selvagem dos animais como a cobra e seus hábitos de alimentação, ele produz o seu primeiro desenho, o Desenho 1, como assim o chamou.

Ao mostrar para os adultos, teve uma decepção, pois ninguém o compreendia. Acreditavam ser o desenho de um chapéu, no entanto, era uma cobra jiboia que engoliu um elefante inteiro.

Para explicar o Desenho 1, ele fez o Desenho 2. Assim, nosso narrador reproduz a imagem anterior, mas desta vez mostrando o interior da cobra, que nos permite enxergar o elefante dentro da jiboia, pronto para ser digerido.

Os adultos, por sua vez, achavam que ele não tinha o dom da arte e aconselhavam o garotinho a aprender sobre geografia, história, gramática e matemática. Coisas sérias e úteis, segundo os adultos.

Após este fato, a breve carreira de desenhista da criança se encerrou e ela se tornou um piloto de aviões. É este aviador, nosso narrador, que se encontra perdido no deserto do Saara após uma pane em seu avião e um pouso forçado.

Entre o desespero de precisar consertar a máquina para escapar dali e não morrer de sede e fome, ele recebe um pedido inusitado de um visitante inesperado e peculiar. Um menino loiro, de vestes coloridas e excêntricas, o Pequeno Príncipe, que lhe acorda na solitária noite no deserto.

Se já não fosse estranho o suficiente, este lhe pede para desenhar um carneiro. O piloto não compreende o pedido feito pela criança à sua frente, que insiste e não desiste.

E como diz o piloto, “quando o mistério é impressionante demais, não ousamos desobedecer” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 6), ele decide desenhar o tal carneiro. Entre as pontuações do garoto sobre o estado de saúde, idade e outras características da criatura que o obrigam a desenhar e redesenhar, o aviador

¹⁶ Os resumos ao longo do trabalho obtiveram apoio em material disponível em: <https://muraldoslivros.com/resumo-do-livro-o-pequeno-principe/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

decide fazer uma simples caixa e dizer que lá dentro está o carneiro como o menino pede.

Nesse momento, para surpresa do piloto, o pequeno fica admirado com o carneiro. Quanta sensibilidade daquela criança, imaginação e inocência, pois até o desenho 1 que o piloto carregava com ele, o menino consegue entender dizendo ser uma jiboia engolindo um elefante, apesar de não ter interesse naquilo, no momento.

Um diálogo se estabelece entre os dois e o narrador descobre que o pequeno veio dos céus, como ele. Mas, um pouco diferente. O Pequeno Príncipe vinha de um planeta bem distante e muito pequeno, o asteroide B 612.

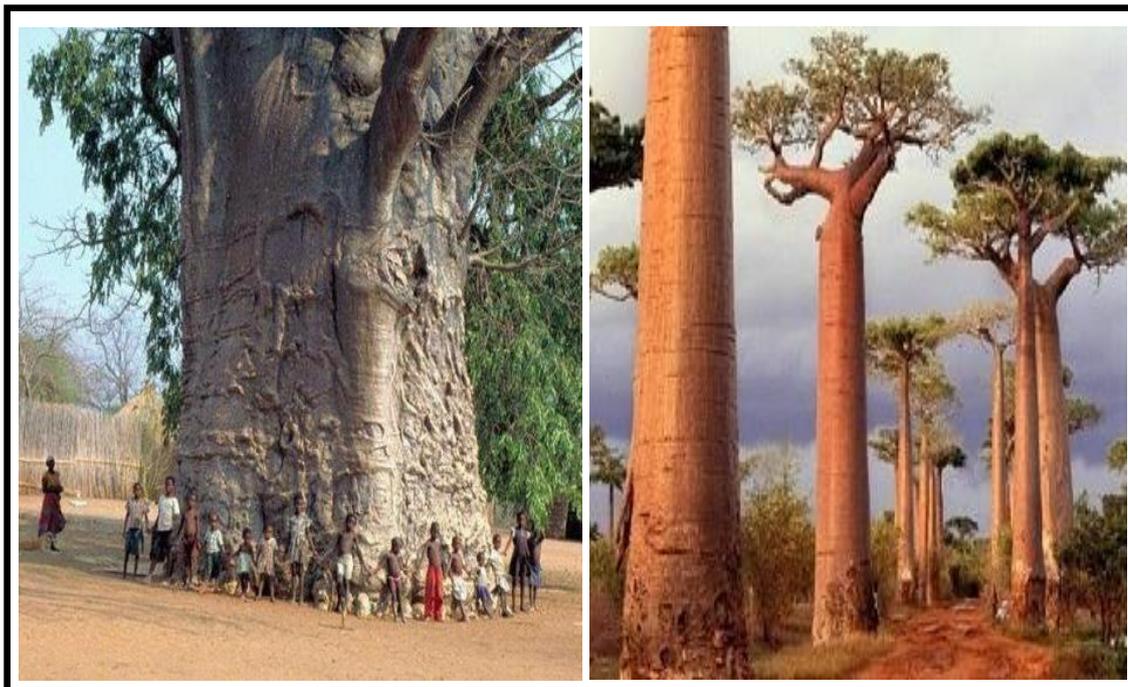
Após a leitura. Aproveitamos para mostrar algumas imagens de baobás:

Figura 14 - Baobás: desenho feito pelo piloto



Fonte: (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.23)

Figura 15 - Baobás, Senegal (África)



Fonte: Modificado da página blog Prof Marina Trebaldi¹⁷

Após os alunos apreciarem as imagens dos baobás, conversamos:

Professora: Um dos grandes problemas enfrentados pelo príncipezinho era as sementes de baobá. Será que o Pequeno Príncipe tinha razão em ficar tão preocupado em acabar com elas? O que vocês acham?

Alunos: Sim.

Professora: Por quê?

Alunos 7: Porque essa árvore é muito grande e o planeta dele é muito pequenininho.

Aluno 19: O príncipe não ia conseguir cortar o troco da árvore sozinho.

Leitura dos Capítulos V, VI, VII, VIII E IX - Breve Resumo

Enquanto o piloto/narrador buscar consertar o avião, ele e o príncipezinho trocam suas experiências. E o Pequeno Príncipe conta como é sua vida no seu pequenino planeta. Lá ele cuidava de seus três vulcões, um deles já adormecido,

¹⁷<https://historiadoconde.blogspot.com/2014/03/baoba-arvore-sagrada-dos-africanos.html>, 2022

que não passava de seu joelho. Também limpava os brotos de baobás, que precisam ser removidos logo cedo para evitar uma catástrofe, pois crescem muito e chegam a alturas e volumes desproporcionais para o pequeno planeta do príncipe.

Estas informações são reveladas uma vez que, como descobrimos nos diálogos, o Pequeno Príncipe quer um carneiro justamente para eliminar estes brotos, o que lhe economizará bastante trabalho. Ele fala também da rosa, a sua rosa vermelha. Ela apareceu em seu planeta e, após muito preparo, desabrochou para exibir toda sua glória e beleza.

O príncipe jamais vira algo tão belo e passou a conhecer e cuidar da bela flor. Porém, a rosa era muito exigente: não gostava do vento, sentia frio de noite e queria a atenção do príncipe. Chegou a pedir uma redoma de vidro. Quando questionada, ela tossia e desviava do assunto.

Isso levou o príncipezinho ao cansaço e, após cumprir sua rotina matinal de cuidar do planeta, ele partiu. Não foi fácil, mas após uma despedida dolorosa entre ele e sua única rosa, ele se foi.

Neste momento, para finalizar esta primeira etapa de leitura e interpretação do texto, os alunos fizeram uma dramatização, com a representação dos personagens: a rosa, o príncipe e o narrador.

Figura 16 - Leitura dramatizada



Fonte: Acervo pessoal.

Professora: O que vocês acharam da rosa?
Aluno 10: Nossa, Pro! Essa rosa é muito chata.
Professora: Por que você a achou chata?
Aluno 10: Ela só fica mandando nele.
Aluno 22: Ela é muito cheia de mimimi .
Aluno 3: Não é que ela é chata, ela quer atenção.

Não soube compreender coisa alguma! Deveria tê-la julgado por seus atos, não pelas palavras. Ela exalava perfume e me alegrava... Não podia jamais tê-la abandonado. Deveria tê-la julgado por seus atos, não pelas palavras. Ela exalava perfume e me alegrava... Não podia jamais tê-la abandonado. Deveria ter percebido sua ternura por trás daquelas tolas mentiras. As flores são tão contraditórias! Mas eu era jovem demais para saber amá-la (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 31).

Contudo, somente tempos depois, o príncipezinho compreenderia a sua rosa, a sua importância e o valor de sua existência.

3.2.4 Primeiro intervalo – *O Pequeno Príncipe* em produtos e jogos lúdicos

1º INTERVALO

Para dar sequência às atividades, de forma a envolvê-los sempre, apresentamos aos alunos imagens dos personagens do *Pequeno Príncipe* em produtos que circulam no nosso dia a dia. A obra é conhecida por boa parte do mundo possuindo inúmeras traduções e adaptações. Várias das frases que mais se popularizaram na obra de Saint-Exupéry foram ditas pela raposa, personagem que auxilia o Pequeno Príncipe a refletir sobre tantos ensinamentos e que são repassadas ao avião.

As ilustrações feitas pelo próprio autor tornaram-se inspiração para objetos, artigos de decoração, papeleria, pois cada imagem rusticamente desenhada encanta e representa muito bem o conteúdo fascinante da obra, constituindo o imaginário coletivo. Dar oportunidade para que os alunos (re)conheçam, pois, sua

origem, é essencial em sua formação leitora, o que contribuirá para compor seu repertório como leitores. Vejamos algumas delas:

Figura 17 - Vestuário



Fonte: Modificado da Página Elo 7 (2022).¹⁸

¹⁸ Disponível em: https://www.elo7.com.br/camiseta-prince-o-pequeno-principe-blusa-livros-anos-80/dp/11C9855?elo7_source=google_pmax&elo7_medium=cpc&elo7_campaign=google-performance-pmax-moda&elo7_content=google-performance-pmax-moda&elo7_term=&gclid=CjwKCAiAlp2fBhBPEiwA2Q10D01acgCMEH5IwpN4dDRydIRZe8PQpD7SGVaUy4WILSz0FYVNqI95IhoCUXQQA_VD_BwE. Acesso em: 13 fev. 2022.

Figura 18 - Copos e canecas



Fonte: Modificado da Página Caneca com Estampa (2022).¹⁹

¹⁹ Disponível em: <https://canecacomestampa.com.br/products.php?product=caneca-pequeno-principe-tu-te-tornas-eternamente>. Acesso em: 13 fev. 2022.

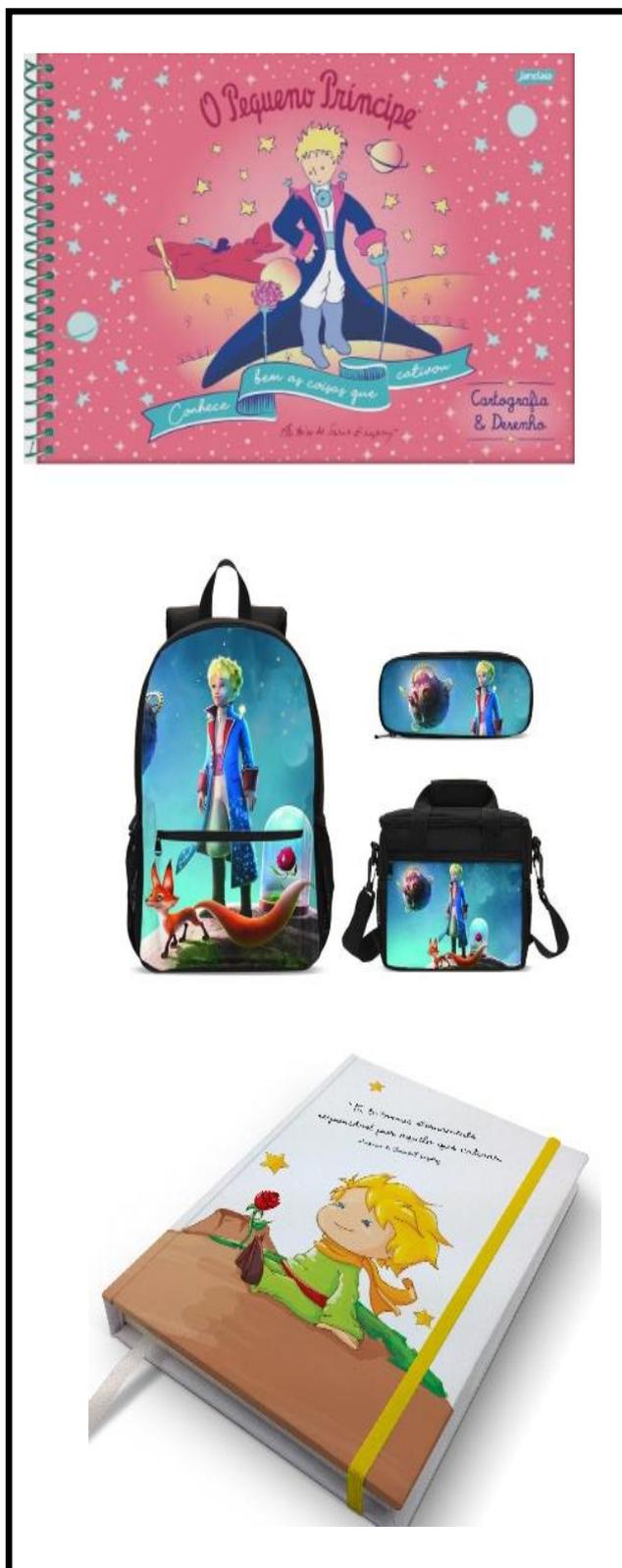
Figura 19 - Decorações



Fonte: Modificado das Páginas AliExpress e Elo7 (2022).²⁰

²⁰ Disponíveis em: <https://pt.aliexpress.com/item/32722627721.html> e <https://www.elo7.com.br/porta-retrato-pequeno-principe-eva/dp/13494C7>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Figura 20 - Material Escolar



Fonte: Modificado das Páginas Grafitte, AliExpress e Elo7 (2022).²¹

²¹ Disponíveis em: <https://www.lojasgrafitte.com.br/cadernos/caderno-espiral-jandaia-pequeno-principe-96-folhas-sortido-62525-22> / <https://pt.aliexpress.com/item/4000032788589.html> /

Figura 21 - Nome de Hospitais



Fonte: Modificado da Página da Sociedade Paranaense de Pediatria (2022).²²

<https://www.elo7.com.br/caderno-pequeno-principe-a5-personalizado/dp/422F38>. Acesso em: 13 fev. 2022.

²² Disponível em: <https://www.spp.org.br/3191/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Figura 22 - Educação



Fonte: Modificado da Página Faculdades Pequeno Príncipe (2022).²³

²³ Disponível em: <https://faculdadespequenoprincipe.edu.br/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Figura 23 - Estabelecimentos Comerciais



Fonte: Modificado das Páginas Ducampeche e Hotel Pequeno Príncipe Arapiraca (2022).²⁴

²⁴ Disponíveis em: <https://ducampeche.com.br/servico/restaurantes/restaurante-pequeno-principe> e <https://hotel-pequeno-principe-arapiraca.ibooked.com.br/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Figura 24 - Decorações quartos e festas



Fonte: Modificado das Páginas Elo7 e FestasBiz.²⁵

²⁵ Disponíveis em: <https://www.elo7.com.br/decoracao-pequeno-principe-04/dp/124505A> e <https://www.festas.biz/festa-pequeno-principe/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Durante a apresentação das imagens, os alunos participaram e compartilharam com a turma seus conhecimentos e opiniões.

Professora: Vocês perceberam quantas coisas relacionadas ao livro existem e estão presentes no nosso dia a dia? O que vocês acharam?

Aluno 9: Professora Regina, eu não sabia que tinha hospital com o nome do Pequeno Príncipe.

Aluno 14: Aí tem escola também.

Aluno 5: É faculdade que tá escrito, né, Pro? É faculdade!

Alunos 14: Mas tem escola também. Volta lá Pro Regina, favor.

Aluno 6: Eu gostei da mochila, dos cadernos!

Aluno 1: Professora, uma vez eu fui numa festinha de aniversário e no fundo tinha uns enfeites do Pequeno Príncipe. Mas, eu não sabia que era do livrinho.

Professora: Muito bem! Perceberam quantos coisas relacionadas com os personagens do livro fazem parte do dia a dia, não só no Brasil, mas no mundo todo. E a professora retirou essas imagens de sites de venda na internet. Isso mostra o quanto é atual e o quanto as pessoas conhecem as frases do livro e como estão ligadas a amizade dos personagens.

Neste primeiro intervalo, procuramos elencar com os alunos quais foram os sentimentos do Pequeno Príncipe, da rosa, do piloto e quais sentimentos haviam sido despertados neles durante a leitura e das atividades.

Sugerimos, então a realização do *Bingo dos Sentimentos*, lembrando aos alunos que todos nós quando estamos lendo um livro, uma história, apreciando um quadro ou uma escultura, ouvindo uma música, assistindo a um filme, ouvindo um poema, somos tomados dos mais diversos tipos de sentimentos. E o quanto isso é importante para entendermos o que estamos sentindo e compreender e interagir com o outro, seja um objeto ou pessoa.

Como sugestão para a atividade que envolveu a reflexão, a escrita, leitura, a atenção às regras, montamos *kits* com materiais da própria escola como cadernos, canetas e lápis, giz de cera, borracha, colantes para a premiação do jogo.

Figura 25- Bingo dos Sentimentos



Fonte: Modificado da Página Elo 7 (2022).²⁶

Sendo assim, realizamos duas experiências com a atividade do bingo dos sentimentos; a primeira ocorreu através do acesso ao *site* interativo²⁷ onde é disponibilizada a roleta do bingo, como forma de interação com os recursos digitais.

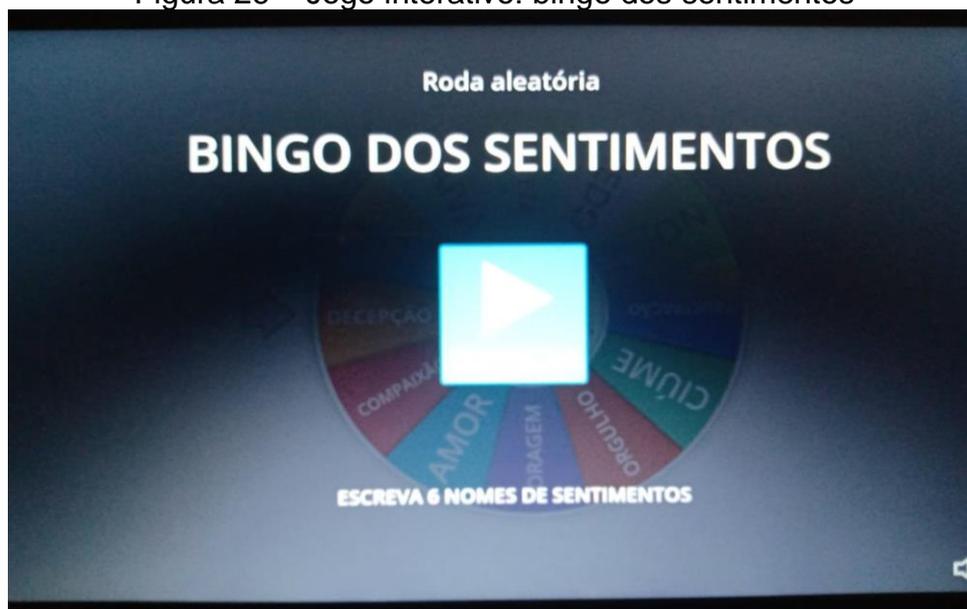
Acessamos o site através da conexão com a TV e os alunos foram interagindo com o jogo para que pudessem entender a dinâmica e, caso quisessem, em casa, poderiam compartilhar e jogar com a família.

Fizemos algumas demonstrações na tv com o uso do notebook. Essa atividade com o uso dos recursos tecnológicos foi muito interessante, pois despertou neles o desejo de conhecer outros tipos de jogos, além do que eles relataram conhecer e jogar no celular, como por exemplo Fere Fire, Minecraft, vídeos de TikTok.

²⁶ Disponível em: <https://www.elo7.com.br/bingo-aniversario-sentimentos-emoji/dp/169E4B9>. Acesso em: 13 fev. 2022.

²⁷ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/11199017/bingo-dos-sentimentos>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Figura 26 – Jogo interativo: bingo dos sentimentos



Fonte: (WORDWALL, 2022).²⁸

Figura 27 – Roleta



Fonte: (WORDWALL, 2022).²⁹

²⁸ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/11199017/bingo-dos-sentimentos>. Acesso em: 13 fev. 2022.

²⁹ Ibidem.

Figura 28 - Roleta girando



Fonte: (WORDWALL, 2022).³⁰

Em seguida, realizamos a segunda atividade por meio da qual confeccionamos a cartela do bingo com a participação de todos os alunos. Para a realização dessa atividade, utilizamos o seguinte material:

Material: metade de uma folha de sulfite, dobrada ao meio por três vezes, até formar 8 quadradinhos. Feito isso, cada aluno, oralmente, mencionou um sentimento vivenciado pelos personagens do livro, ou por si mesmo enquanto escrevíamos no clip Sharp (na biblioteca não há lousa) as suas sugestões.

Após essa etapa, todos leram em voz alta as palavras que estavam escritas. Dentre essas palavras, cada aluno escolheu oito delas e as anotou na sua cartela (um sentimento/palavra em cada quadrinho da sua folha, sem dizer ao colega quais escolheu).

Apresentamos as seguintes orientações: as palavras não podem se repetir; escrever à caneta; se houver rasura, mostrar ao professor para que dê um visto (caso contrário, se a cartela tiver sentimentos repetidos, escrito a lápis ou com rasura não poderá concorrer); o vencedor é aquele que marcar primeiro os 8 sentimentos em sua cartela; o jogo pode continuar até o segundo e terceiro lugar.

Enquanto os alunos faziam as suas cartelas, anotamos em pequenos papéis já providenciados o que cada aluno havia sugerido. Foram dobrados e colocados em uma caixinha para serem sorteados.

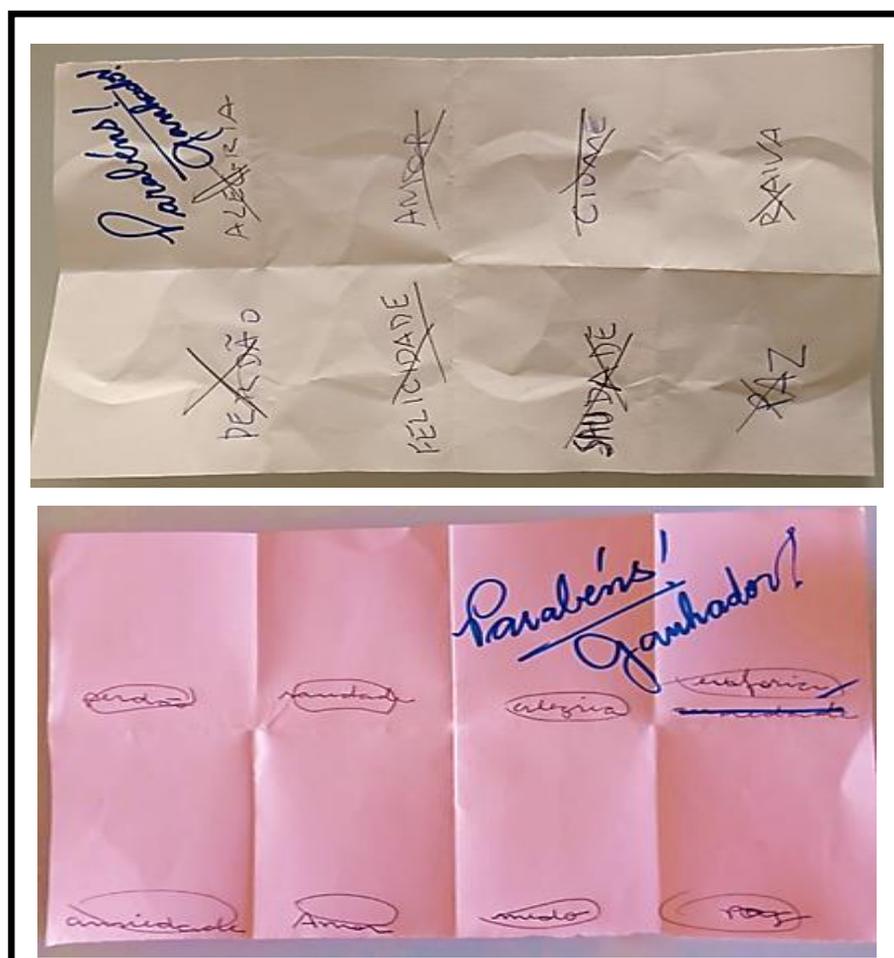
³⁰ Ibidem.

Feitas as cartelas, conforme a Figura 25, conferimos se todos estavam de acordo e o jogo teve início e isso fez com os alunos fizessem alvoroço, lembrei a eles a necessidade de silêncio, concentração e atenção, pois, caso o aluno tivesse a palavra e não a assinalasse, perderia a chance de ganhar o bingo.

Durante os primeiros sorteios, foi necessário repetir várias vezes as palavras, no entanto, à medida que os alunos foram entendendo a dinâmica, tudo correu muito bem. Fizemos até uma segunda rodada.

Tanto a confecção da cartela, quanto o próprio sorteio foram bem mais rápidos de executar devido ao envolvimento da turma e seu entendimento acerca das regras do bingo de sentimentos. Esse jogo teve como objetivo relacionar tanto escrita quanto a leitura com aspectos reflexivos sobre a obra, sentimentos das personagens, e promover o envolvimento dos alunos de forma lúdica.

Figura 29 - Cartelas do bingo confeccionadas pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal.

Leitura dos capítulos X, XI, XII, XIII, XIV e XV - Breve Resumo

Após o primeiro intervalo, seguimos a leitura da obra.

Novamente, aqui sintetizamos a narrativa. Em sua jornada, o Pequeno Príncipe conhece vários planetas antes de chegar à Terra. Em cada um dos planetas, ele se encontra com um personagem distinto. Os asteroides 325, 326, 327, 328, 329 e 330 são habitados por, respectivamente: o rei, o vaidoso, o bêbado, o homem de negócios, o acendedor de lampiões e o geógrafo.

No primeiro planeta, vive um rei. É um planeta tão pequeno que o trono e a capa do rei ocupam quase todo espaço, e mal há lugar para o Pequeno Príncipe se sentar. Eles conversam muito. O rei se diz justo, pois exige somente o que seus súditos podem entregar. Diz reinar sobre tudo o que há, mas na verdade, busca sua própria autoridade.

O Pequeno Príncipe decide continuar a viagem e chega ao planeta do vaidoso. Ele se considera a pessoa mais bonita, inteligente, bem-vestida e rica de todo o planeta! Porém, neste só há ele. Com a chegada do visitante, o vaidoso pede palmas e holofotes. O Pequeno Príncipe interage pouco com o vaidoso, pois ele escuta apenas os elogios de si mesmo. Logo, parte para o próximo.

Neste outro planeta, há um bêbado, sentado em frente a uma mesa cheia de garrafas, algumas vazias e outras cheias. Ele parece cansado e, ao ser questionado o porquê bebe tanto, justifica dizendo que é para esquecer a vergonha de beber tanto. Mais uma interação que se encerra rapidamente.

No próximo planeta, tem o homem de negócios. Com ele, o Pequeno Príncipe passa bastante tempo conversando. Suas ideias e motivações são muito estranhas para o príncipe. Ele passa o tempo a contar, com exatidão, as estrelas ao seu redor. O Pequeno Príncipe não entende muito bem o porquê ele precisa de todas as estrelas e o homem o informa que é para ficar rico. Para quê? Para comprar mais estrelas, assim que forem encontradas.

Em seguida, encontra um minúsculo asteroide, os dias possuem apenas um minuto! Neste planeta, o Pequeno Príncipe conhece o acendedor de lampiões que, dia e noite, realiza o trabalho de acender e apagar o lampião. Ele cumpre seu ofício com disciplina, mas seu sonho é poder descansar. É o único que o príncipezinho sentiu que poderia ser amigo, pois o acendedor não pensava somente em si mesmo.

No próximo, vive um estudioso geógrafo que escreve livros. Ele se ocupa tanto em estudar e anotar as informações sobre mares, rios e não conhece seu próprio planeta, que é muito grande, no entanto, quem o faz são os exploradores.

É o geógrafo que diz ao Pequeno Príncipe que há outro planeta, Terra, habitado por milhares de pessoas. E, assim, o príncipezinho se dirige para nosso planeta.

Após a leitura dos capítulos os alunos deram suas opiniões sobre o que entenderam. Acharam estranho o fato não haver habitantes nos planetas visitados pelo Pequeno Príncipe. E relacionaram personagens com situações diárias vivenciadas por eles mesmos. Relataram sobre questões o alcoolismo. No caso do bêbado, algo que ficou bem latente na realidade de cada um deles. Assim como também o personagem vaidoso, que chamou a atenção. Relataram sobre pessoas que querem fazer sucesso nas redes sociais, internet como influências e youtubers. E Também relacionaram o acendedor de lampiões com pessoas que só trabalham e não tem tempo para mais nada.

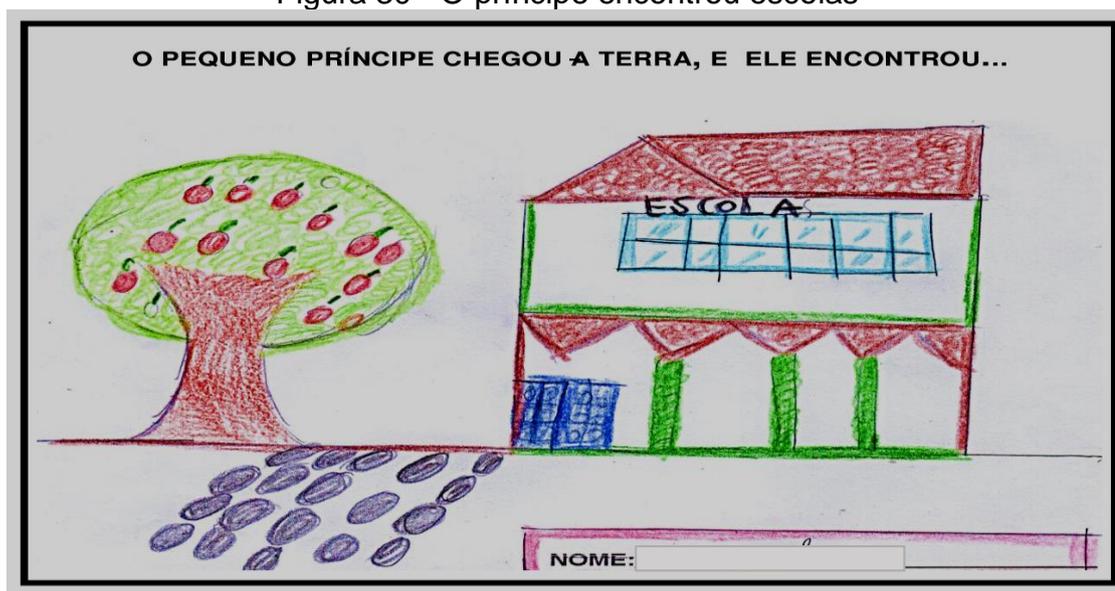
3.2.5 Segundo intervalo – atividades artísticas e lúdicas

2º INTERVALO

Neste segundo intervalo, a leitura teria início justamente na parte em que o príncipe chega ao nosso planeta, Terra. Os alunos desenharam como o pequeno príncipe encontraria a Terra, nos dias atuais, caso visitasse o nosso planeta novamente. Essa atividade foi muito interessante, pois possibilitou ao aluno, de forma livre, expressar suas opiniões, criatividade e imaginação.

Depois se organizaram em grupos e aqueles que desejaram compartilharam com a turma expressando suas ideias.

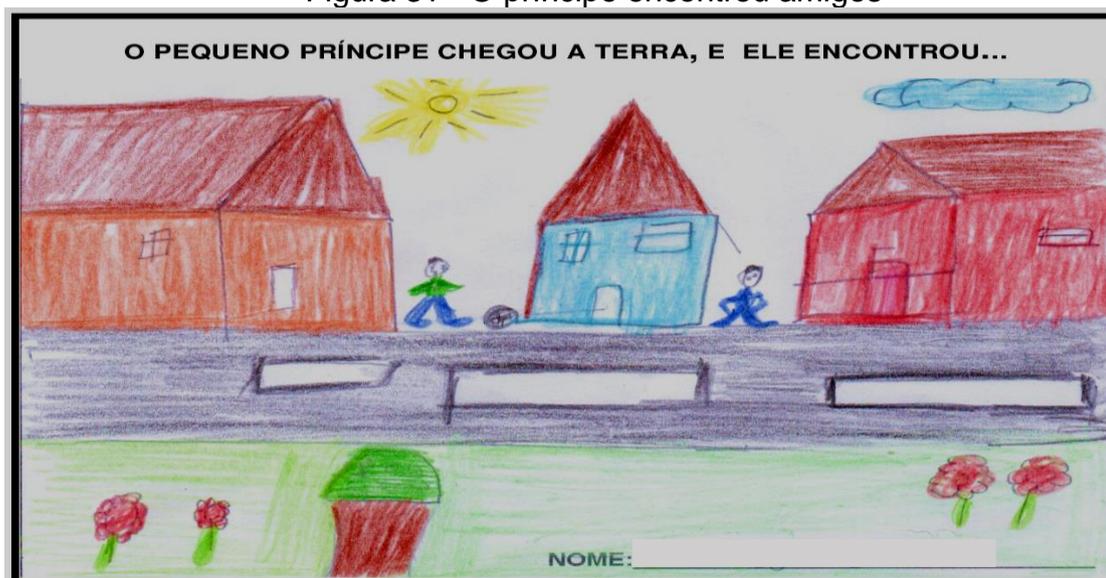
Figura 30 - O príncipe encontrou escolas



Fonte: Acervo pessoal.

Aluna 13: Eu desenhei a nossa escola, pra quando o Pequeno Príncipe chegar aqui, ele venha estudar na nossa escola. Eu vou ser amiga dele.

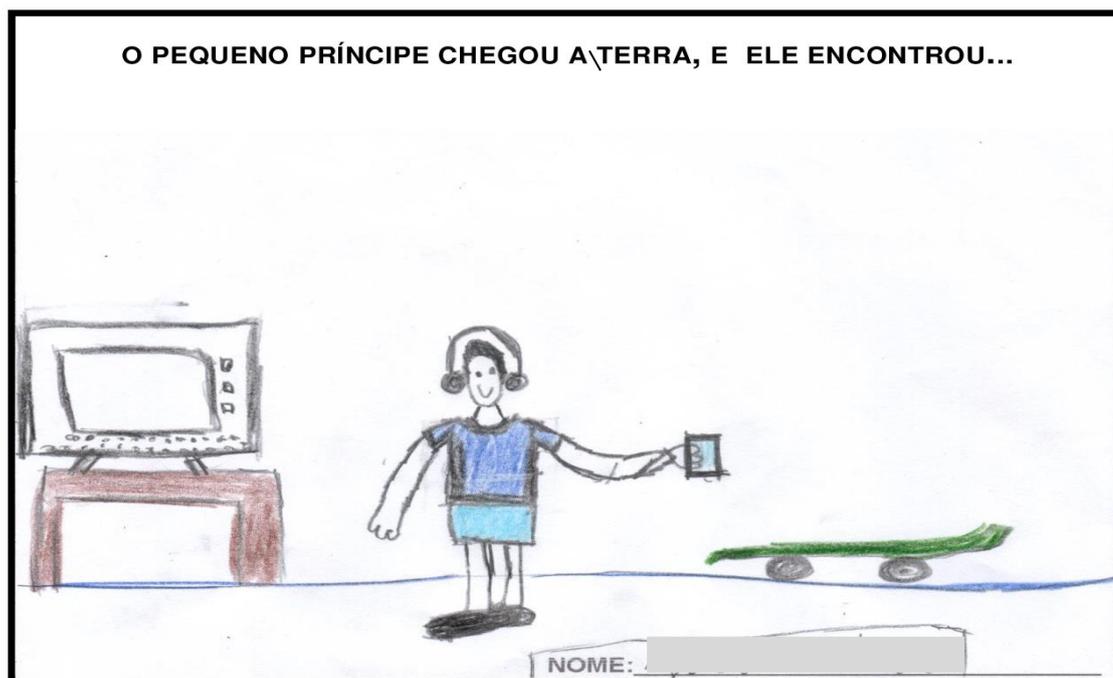
Figura 31 - O príncipe encontrou amigos



Fonte: Acervo pessoal.

Aluno 23: Eu desenhei a rua da minha casa. E de frente de casa tem um campinho. Eu desenhei eu e meu amigo jogando bola. Eu ia falar pro Pequeno Príncipe jogar bola com a gente.

Figura 32 - O príncipe encontrou a tecnologia.



Fonte: Acervo pessoal.

Aluno 10: Se o príncipe chegasse aqui eu ia chamar ele pra jogar videogame, brincar de skate e mexer no celular.

Após os alunos manifestarem as suas opiniões, orientamos que a próxima atividade seria o jogo da memória com os personagens da obra (impressos em papel). Na sequência, recortaram o jogo da memória e brincaram livremente, em duplas e em grupos.

Foi um momento lúdico em que houve interação entre os alunos tanto para a organização dos grupos, quanto para decidirem sobre a forma de início de cada rodada. Também foi oportuno para a apreciação de músicas instrumentais enquanto realizavam as atividades.

Figura 33 - Jogo da memória



Fonte: Página Elo7 (2022).³¹

Leitura dos Capítulos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX - Breve Resumo

Chegando à Terra, no deserto do Saara, o Pequeno Príncipe se surpreende, pois é o único habitante. Pergunta a uma flor sobre os homens, mas ela pouco os vê. Então, há o encontro com a serpente que se dispõe a ajudá-lo caso ele queira retornar ao seu planetinha.

O príncipe passa bastante tempo na Terra explorando vários lugares. Tem pouco contato com habitantes, mas também não compreende o modo de vida desses adultos que vivem correndo e correm atrás do tempo.

Nesse momento relembramos a atividade da aula anterior em que os alunos desenharam sobre a chegada do príncipezinho na Terra, e chamamos a atenção sobre o porquê de ele ficar surpreso ao chegar aqui. Os alunos relacionaram imediatamente sobre a localidade, ou seja, o deserto.

³¹ Disponível em: <https://www.elo7.com.br/pequeno-principe-jogo-da-memoria/dp/398BE4>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Leitura do Capítulo XXI - Breve Resumo

Aqui, o Pequeno Príncipe também encontra a raposa. É um personagem importante na jornada do Pequeno Príncipe, pois suas conversas sempre possibilitam ao leitor um amplo universo de significados, tanto no relacionamento com o príncipezinho e dele com sua flor.

A raposa e o príncipe criam laços e se deixam cativar. Tratam sobre a compreensão, o valor da amizade e empatia, mas também sobre as despedidas.

Em seguida os alunos fizeram a leitura dramatizada do diálogo entre a raposa e o pequeno Príncipe. Perguntamos o que mais chamou a atenção deles nesse momento da história. E ficou evidente a importância da amizade. O pequeno príncipe depois de ter vivido sua pior experiência na terra se deitou na relva e chorou. Ele pensava que possuía uma rosa que era única no universo, mas quando chegou num jardim cheio de rosas percebeu que o que ele tinha era uma rosa como outras milhares de rosas daquele jardim e quem sabe de tantos outros lugares. O seu mundo caiu, pois ele se julgava importante por possuir aquela rosa única, mas agora não é mais tão poderoso como pensava. Foi nesse momento que um 'bom dia' interfere seus pensamentos tristes para um encontro que ia mudar a sua vida. Era uma raposa que se apresentava ao menino com o desejo de relacionar-se. (FREITAS, 2015, p. 21).

Aluno 2: Professora, a gente precisa de amigos. Eu não gosto de ficar sozinho no recreio.

Aluno 7: A minha mãe falou que ela tinha uma amiga, mas aí elas brigaram e depois perdeu a amizade. Só que depois uma pediu desculpa pra outra. E aí elas voltaram a amizade. A minha mãe chorou.

Professora: Por que sua mãe chorou? O que você acha?

Aluno 7: Eu acho que foi de alegria, porque elas tinha muita amizade. Agora elas são amigas de novo.

Aluno 5: Eu tenho um amigo que eu estudei desde quando eu tava na creche.

Professora: Então vocês acham que nós precisamos cuidar dos nossos amigos?

Alunos: Sim.

Professora: E como nós podemos cativar os nossos amigos?

Alunos: Conversando. Dando atenção. Brincando com eles...

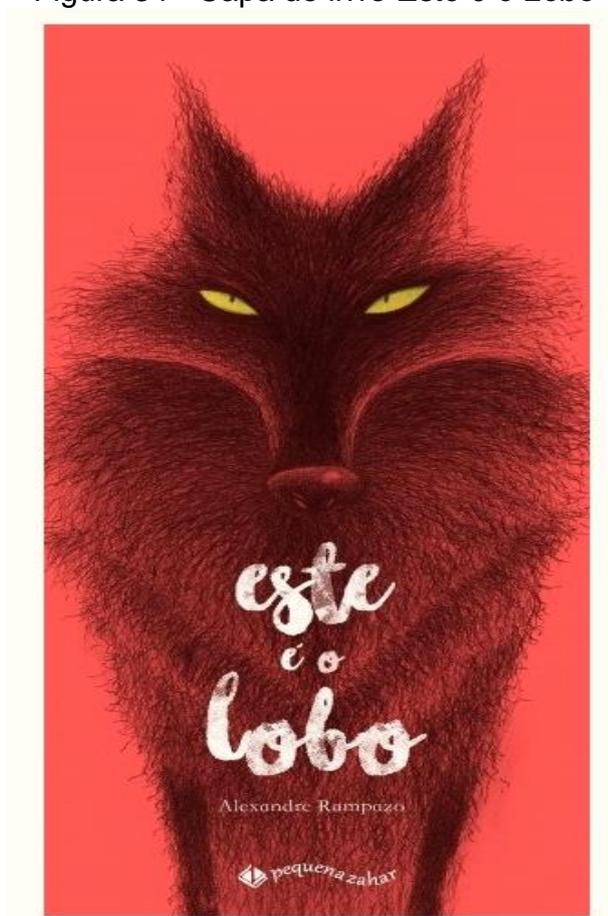
3.2.6 Terceiro intervalo – apresentação da obra contemporânea *Este é o Lobo*

3º INTERVALO

Nesse terceiro intervalo, dedicamo-nos a introduzir o livro *Este é o lobo* (2016) de Alexandre Rampazo, que apresenta uma história envolvente e que pode dialogar com o Pequeno Príncipe em diversos aspectos.

É sobre um personagem presente na memória dos adultos e crianças, seja nos contos de fadas, nas fábulas, nas músicas folclóricas.

Figura 34 - Capa do livro *Este é o Lobo*



Fonte: (RAMPAZO, 2016).

Quando apresentamos o livro, mais especificamente a capa, os alunos imediatamente relacionaram a imagem do lobo com a personagem raposa da obra *O Pequeno Príncipe*.

Professora: Hoje nós vamos conhecer a história deste livro! Olhem bem a capa, prestem atenção neste personagem, vocês conhecem?

Alunos: simmmmm!

Aluno 13: É o lobo da história da Chapeuzinho Vermelho!

Aluno 7: É o lobo mal que engoliu a vovó.

Professora: Qual outra história?

Alunos 1: Dos três porquinhos! O lobo soprava as casinha pra comer os porquinhos.

Professora: E este lobo?

Aluno 5: Ele é malvado, os olhos dele dá medo.

Professora: Alguém se lembra de outra história que tem o lobo?

Aluno 7: A fábula do lobo e a raposa.

Aluno 23: Esse lobo parece a raposa do Pequeno Príncipe

Aluno 3: Verdade, olha pro, tem um coração no peito dele.

Aluno 23: Coração vermelho!

Professora: Nossa que legal! Todos concordam com os colegas?

Alunos: Sim!

Relataram a percepção de um coração no peito do lobo relacionando-o ao carisma da raposa, a cor vermelha com o amor e a amizade cativadas entre o príncipezinho e a raposa, assim como entre o piloto e a rosa, mas também apontaram os olhos do lobo que transmitem medo e crueldade, retomando as histórias já conhecidas como a *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*.

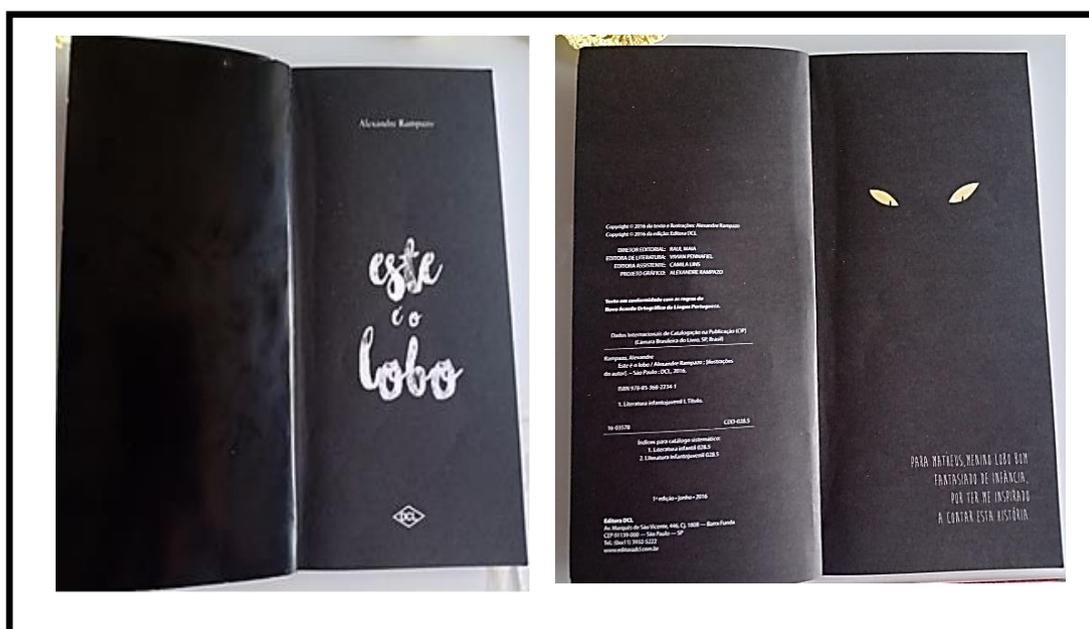
O livro, de acordo com Ligório (2021), nas primeiras páginas, com a ilustração em preto, já prenuncia algo de assustador na história que será posta diante do leitor. O título, que reaparece na folha de rosto, é traçado em letras minúsculas. De jeito simples, sugerindo proximidade, reforçada pelo pronome demonstrativo “este”, ou seja, o lobo está próximo, ele reaparece, resgatado dos antigos contos de fadas. De acordo com a autora,

Que história será essa que vamos encontrar com esse lobo? Importante repararmos que, embora na capa não esteja escrito lobo mau e o ‘lobo’ estar escrito com a primeira letra em minúscula, o que nos mostra que não se trata de um nome próprio ou de um personagem já conhecido,

somos levados imediatamente para as histórias com esse lobo mau. Isto nos demonstra como guardamos os estereótipos transmitidos pelas personagens das histórias clássicas. Na lombada do livro, os pelos arrepiados também estão presentes, e a sensação de um lobo faminto e perigoso se prolonga. Observamos nessa capa a função lúdica da imagem, pois a ilustração do lobo joga com o leitor, que o associa, conforme mencionamos, ao lobo mau das histórias clássicas. Além da força da imagem, temos uma capa dura que contribui para nos transmitir a força do lobo e o formato vertical (14 x 31cm), que traz a grandiosidade da personagem (LIGÓRIO, 2021, p. 72).

O fundo vermelho da capa em que o lobo é representado, em primeiro plano, com olhos também vermelhos, reforça uma expectativa construída nas histórias tradicionais acerca da perversidade desse personagem. Por outro lado, o vermelho da capa é tão simbólico que ele desafia o senso comum ou o nosso conhecimento prévio da história da Chapeuzinho.

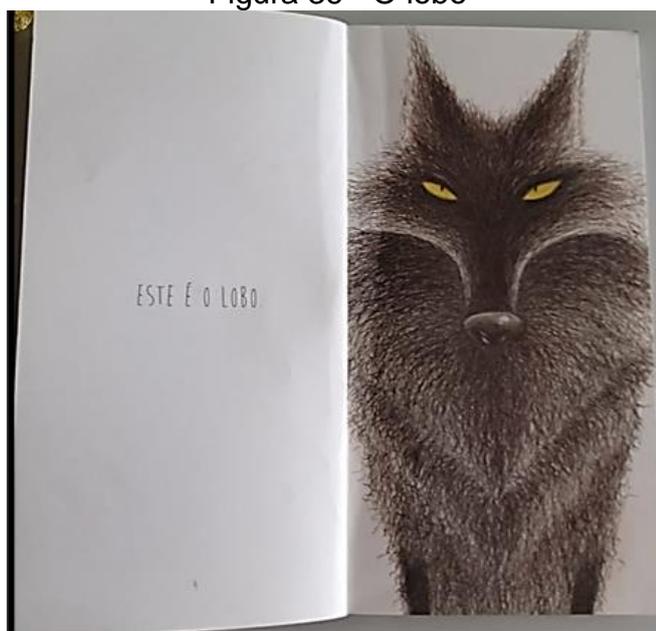
Figura 35 - Folha de rosto do livro *Este é o Lobo*



Fonte: (RAMPAZO, 2016).

Vale ressaltar ainda a tensão que se estabelece no delineamento da imagem do lobo, ao compatibilizar traços humanos em personagens animais, com um delicado equilíbrio entre ambos.

Figura 36 - O lobo



Fonte: (RAMPAZO, 2016, p. 4-5).

Essa mistura de traços parece indicar que a história trata de sentimentos humanos em seu sentido amplo, pois o lobo se liberta da sua sina, que é de rejeição e maldade, e passa a gerar empatia, o que não é pouco nos tempos atuais, em que é urgente a necessidade em se colocar no lugar do outro, principalmente no contexto pós-pandêmico, no qual questões de ordem socioemocionais foram tão abaladas.

Desta forma, ressaltamos a importância em envolver o aluno em atividades atraentes, possibilitando cada vez mais o seu contato com a literatura infantil. Ele irá adquirir habilidades para agir nas diferentes situações sociais e comunicativas, pois como afirma Zilberman, a literatura

[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ele continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala o seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1987, p. 22).

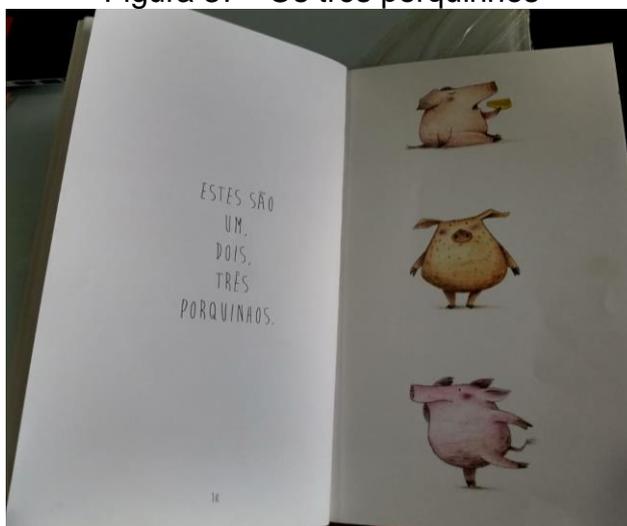
Nessa obra, durante o desenvolvimento do enredo, outros personagens protagonistas, que habitam o universo fabuloso de outras histórias vão aparecendo e dando sentido ao texto com ilustração e design do próprio autor.

O texto traz uma semelhança entre a imagem e a escrita, pois o autor provoca a sensibilidade no leitor sobre a relação palavra e imagem. Desta forma, o leitor é seduzido pela visualidade. Ao fazer a leitura da obra, compartilhamos do jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. Unimos a trama às personagens e à linguagem, preenchendo a informação que falta para construir o sentido de maneira a fazer interpretações coniventes com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo.

E, para a sua fruição, é necessária uma leitura simultânea desses elementos que formam a narrativa. Talvez resida nesse ponto um dos recursos que muito chama a atenção do leitor das séries iniciais, que são: o texto, a ilustração e o design gráfico.

A ilustração, no universo do livro, resulta em um exercício que extrapola o desenho, se posiciona como imagem narrativa, conciliando as linguagens verbais e visuais em sinergia. A plenitude dessa relação se dá quando há a dinâmica entre leitor/texto/imagem. Durante a leitura, isso se torna evidente nas ilustrações do livro em estudo. O movimento e distanciamento se articulam, à medida que há a progressão do enredo, com o aparecimento e desaparecimento das personagens dos contos de fada, entre eles: *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*, com os sentimentos vivenciados pelo lobo, o protagonista.

Figura 37 - Os três porquinhos

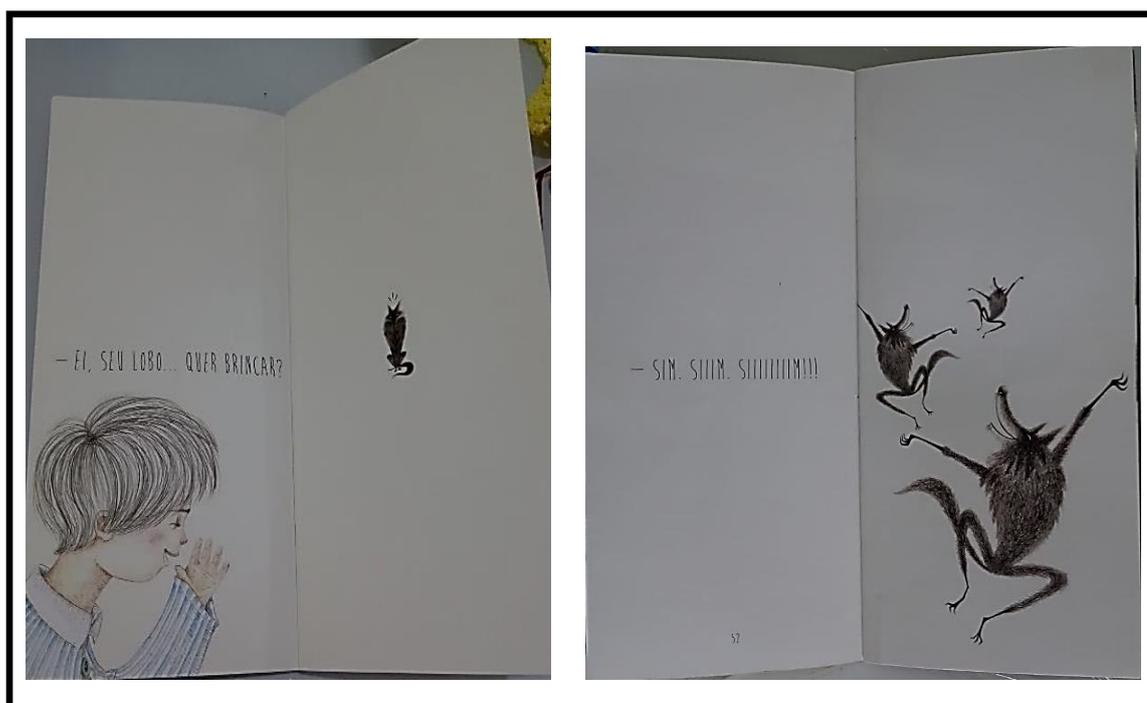


Fonte: (RAMPAZO, 2016, p. 18-19).

Durante a leitura, com seus conhecimentos prévios sobre os contos, os alunos também fizeram suas colocações a respeito dos personagens da Chapeuzinho, do Lobo mau (nas duas versões) e alguns se lembraram dos porquinhos, sendo dois deles muito preguiçosos ao construir a casa de palha e de madeira, do caçador e da vovozinha.

No entanto, quando surge uma criança, querendo brincar, tudo se transforma.

Figura 38 - O menino chama o lobo para brincar



Fonte: (RAMPAZO, 2016, p. 51-53).

Os alunos vibraram quando apareceu o lobo pulando de felicidade, pois até esse momento a figura do lobo era a mesma, apenas, se distanciando, diminuindo, mas com a mesma forma e posição. Esse movimento das pernas e braços do lobo refletiu a sua alegria e contentamento em poder brincar e não causar medo ou temor.

Temas como amizade, empatia, rejeição, pertencimento, solidão se entrelaçam entre os pulos do lobo e sua reaproximação. Na verdade, este lobo, quer ter amigos, quer ser companheiro e não vilão.

Figura 39 - Acolhimento ao lobo



Fonte: (RAMPAZO, 2016, p. 54-55).

Ao final da leitura, quando todas as personagens estão à volta do lobo, os alunos também relacionaram a figura do menino de pijama com o Pequeno Príncipe, pois o primeiro chama o lobo para brincar e o segundo é cativado pela raposa. É uma leitura curta, no entanto, muito enriquecedora para desenvolver, provocar, instigar os alunos para que estabeleçam um diálogo com *O Pequeno Príncipe*. Questões que possam estreitar personagens, situações, emoções e sentimentos, assim como confrontar ideias, valores durante a apresentação da obra.

Os alunos demonstraram bastante interesse pelo livro de nosso acervo pessoal e também tiveram oportunidade de vê-lo pelo *data show*, disponível na internet³², de forma virtual. Em seguida, alguns alunos fizeram a leitura do livro interagindo com os demais colegas.

³² file:///C:/Users/55149/Downloads/RAMPAZZO,%20Este%20%C3%A9%20o%20lobo%20(1).pdf disponível em: <https://doceru.com/doc/81n5sss>. Acesso em: 21 de ago. 2022.

Figura 40 - Leitura do livro *Este é o Lobo* pelos alunos

Fonte: Acervo pessoal.

Leitura dos capítulos XXIV, XXV, XXVI e XXVII - Breve Resumo

Por fim, retomamos a leitura do *Pequeno Príncipe*, que novamente de forma breve resumimos. No fim do livro, o príncipezinho decide voltar para o seu planeta. Ele amadurece e passa a compreender melhor a sua relação com a rosa. Quer voltar para cuidar de seus três vulcões, olhar o pôr do sol e retirar os brotos de baobás.

Embora a despedida seja triste e trágica, o piloto consegue consertar sua aeronave e poderá também voar e voltar para casa. Eles compartilham, além de água e o desejo de saciar a sede, uma profunda amizade.

Ao final, o príncipe volta às estrelas e deixa muita saudade no piloto/narrador que, seis anos após o encontro, decide escrever suas memórias e lições sobre amizade, amor e inocência, de acordo com o material de apoio disponível em Mural dos livros.³³

Chegamos ao término da leitura da obra e os alunos ficaram divididos sobre o que aconteceu com o príncipezinho. Alguns acharam que ele voou com

³³ Disponível em: <https://muraldoslivros.com/resumo-do-livro-o-pequeno-principe/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

pássaros e voltou para o seu planeta, outros que depois da picada da serpente ficou invisível, outros que a areia sepultou o seu corpo. No entanto todos perceberam que uma obra tudo pode ser possível e transformador.

Contudo, finalizada a leitura, algumas questões ficaram evidentes entre os alunos, como a importância da amizade e de cuidar dos amigos, sobre os cuidados que devemos ter com os animais, com a natureza.

3.2.7 Quarta etapa – interpretação: roda da conversa, teatro de fantoches, apreciação de filme

INTERPRETAÇÃO

A quarta etapa é a Interpretação. Nesse momento, é fundamental fazer o levantamento de hipóteses de acordo com a progressão das páginas, das ilustrações, seja através das rodas de conversa; assim, permitimos aos alunos darem suas impressões, opiniões ou não, seja expressando-se também através de ilustrações, colagens, pinturas, jogos, dinâmicas.

Os alunos realizaram atividades de escrita com acróstico, em duplas, estimulando a criatividade, assim como a reflexão da escrita, sendo fundamental a intervenção pontual da professora. Nesta etapa os alunos em grupos selecionaram frases do livro *O Pequeno Príncipe* que mais gostaram. Anotaram em seus cadernos, fizeram cartazes para colocar nos murais da escola e também aproveitamos para desenvolver atividade de texto fatiado (com as frases selecionadas), visando a compreensão do enunciado completo, desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico, da leitura fluente.

Propusemos, ainda, atividades lúdicas como recorte e montagem de quebra-cabeças com imagens relacionadas as obras trabalhadas, teatro de fantoches usando a criatividade dos alunos e apresentação para os demais colegas.

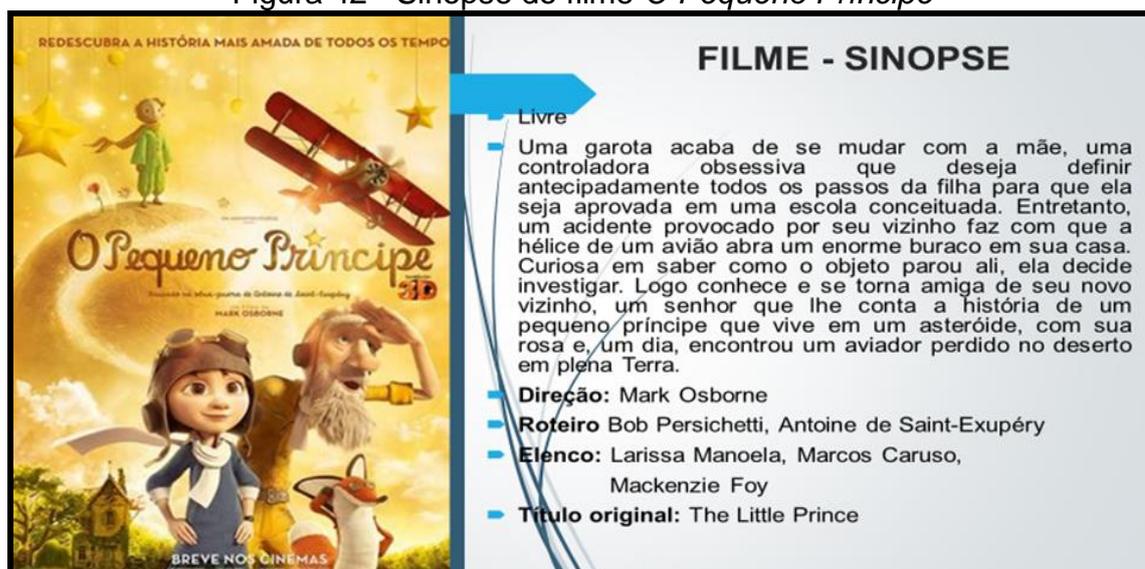
Figura 41 - Atividade lúdica com fantoches



Fonte: Acervo pessoal.

Apreciamos também o filme *O Pequeno Príncipe*,³⁴ na versão adaptada para o cinema de 2015, e relatamos que existem outras versões de anos anteriores. A animação computadorizada realizada por Mark Osborne, apresenta como protagonista uma menina, cuja mãe a trata como adulta. Quando conhece o já idoso Aviador, amigo do Pequeno Príncipe, conhece a história da amizade entre os dois e, após o velhinho ficar muito doente, sai em busca do Príncipezinho em um Asteroide que só é habitado por adultos.

³⁴ Disponível em: <https://www.loveflix.tv/o-pequeno-principe-assistir-filme-online-completo-em-full-hd/>. Acesso em: 19 out. 2022.

Figura 42 - Sinopse do filme *O Pequeno Príncipe*

Fonte: Modificado da Página Adoro Cinema (2022).³⁵

Esse momento foi muito agradável, pois, além de assistir ao filme, pudemos degustar de pipocas e refrigerantes. Após este momento, abrimos espaço para que os alunos pudessem expor suas opiniões sobre o filme, sua abordagem temática e aproveitamos para elencar com os alunos algumas comparações entre o filme e a obra de Exupéry.

Salientamos que, nesse momento pós-pandêmico, questões de relevância socioemocional, previstas na Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018), também foram privilegiadas durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, tendo em vista a oportunidade de o aluno se posicionar diante de situações vivenciadas durante e depois da leitura das obras, assim como das dinâmicas, vídeos e atividades relacionadas.

3.3 Avaliação – desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do leitor

É importante destacar que, durante todo o processo de desenvolvimento da sequência básica e seus desdobramentos, a avaliação ocorreu de forma constante e sistemática. Primeiramente de forma diagnóstica, para que assim pudessemos intervir de forma produtiva e pontual. De acordo com a progressão

³⁵ Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-178545/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

da sequência básica e a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades, os alunos apresentaram avanços significativos.

Segundo Cosson, há três pontos importantes na sequência básica para avaliação da leitura literária, sendo eles:

O primeiro deles está nos intervalos que acompanham a leitura da obra. São momentos de checagem do andamento da leitura que ajudam o professor e os alunos a compartilhar suas impressões iniciais, e no caso de obras mais longas, rever as hipóteses lançadas na introdução. Aqui não se pode esquecer que todo início de leitura é, necessariamente subjetivo e impressionista. Se o professor conduz o aluno nesses primeiros passos, sem censurá-lo e reconhecendo sua leitura como própria, buscando aprofundar essas primeiras impressões, então terá melhores resultados. O segundo e o terceiro pontos de apoio estão muito próximos. São a discussão e o registro da interpretação. Na discussão, é possível que se faça as correções de leitura, entendendo-se que essa correção é apenas um momento da avaliação, aquele que aponta um caminho a ser seguido após um diagnóstico do percurso percorrido e a ser percorrido para se atingir determinado objetivo. Já o registro da interpretação após a discussão permite verificar o balanço final, ou seja, se o objetivo da leitura foi alcançado. Usualmente, o professor reserva esse produto para receber uma nota, mas é importante que essa nota reflita o processo de leitura como todo e não apenas seu resultado final (COSSON, 2014, p. 113-114).

Durante o processo de desenvolvimento das atividades aqui retratadas e outras que serão anexadas ao final deste trabalho, como sugestão, houve o engajamento dos alunos e todos se mobilizaram frente às suas dificuldades e aos seus avanços. A avaliação foi fundamental para que pudéssemos reorganizar a nossa própria prática pedagógica para que, de fato, a intervenção ocorresse de forma a auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1 Apresentação teatral – engajamento dos alunos e retomada de atividades coletivas pós-pandemia

Para o encerramento, os alunos foram convidados a protagonizar a história e apresentar aos demais alunos e familiares. Realizamos uma apresentação teatral com o envolvimento dos alunos; dos funcionários, na organização do auditório; dos secretários da escola, na confecção dos convites; dos inspetores, na decoração dos cenários; da equipe gestora no apoio ao evento; dos pais ao prestigiarem o trabalho dos alunos.

Foi um momento muito rico de interação entre os alunos, pois todos ajudaram na organização do evento, na recepção e depois na arrumação. Tanto para os nossos alunos que apresentaram como também para a escola, foi um momento ímpar, pois devido o período de pandemia, não pudemos realizar nada neste formato. Foi uma retomada importante para todos da nossa escola. Os pais, e professores e alunos ficaram emocionados e a importância da leitura e da literatura, ficaram evidentes para todos os envolvidos.

É importante ressaltar que desde a primeira etapa da sequência básica até a última, assim como as atividades desenvolvidas neste processo, foram todos instrumentos avaliativos. As atividades³⁶ como os desenhos, caça-palavras, jogo da memória, quebra-cabeça com os personagens, cruzadinhas, produção textual com acróstico permitiram aos alunos avançar no processo da aquisição da leitura e escrita, assim como na formação leitora, bem como na interação entre os alunos em todas as etapas aqui descritas anteriormente.

³⁶ O modelo de cada atividade relacionada constará no final deste trabalho em Anexos.

Figura 43 - Apresentação teatral dos alunos no auditório da escola



Fonte: Acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura e a leitura literária são fundamentais para o processo de formação crítica e social do indivíduo. Em concordância com essa premissa, é fundamental reconhecer que o letramento deve ser entendido como a apropriação da competência do uso cotidiano da leitura e da escrita. Dessa forma, o letramento literário também pode ser compreendido como a competência de ler e escrever com autonomia, e na literatura, poder diferenciar as outras formas de leitura do seu teor mais ficcional e artístico e literário.

Nesse processo de formação de leitores, especificamente com os alunos do ensino fundamental, 4º ano, da EMEF Georgina, num contexto social de pós-pandemia, a leitura tornou-se um grande desafio. E foi nesse (re)pensar pedagógico, que surgiu e se desenvolveu a proposta metodológica de letramento literário, através da sequência básica de Rildo Cosson, conforme descrita neste trabalho.

As obras selecionadas: *O Pequeno Príncipe* (2015), de Antoine de Saint-Exupéry e *Este é o Lobo* (2016), de Alexandre Rampazo abriram espaço para o desdobramento de atividades organizadas e planejadas de acordo com as etapas da sequência básica. Por um lado, essa sequência propiciou aos alunos a inserção no mundo da leitura literária e sua formação humanizadora e, ao mesmo tempo, possibilitou o avanço no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Considerando as defasagens na aprendizagem da turma, já mencionadas aqui anteriormente em virtude, principalmente, do período do ensino remoto, podemos afirmar que todos aos alunos obtiveram avanços, tanto na aquisição da escrita, quanto da leitura, cada um a seu tempo. Nesse sentido, o trabalho com o letramento literário foi, antes de tudo, uma mudança de atitude diante da leitura literária, cabendo a nós, educadores, romper as barreiras já cristalizadas do trabalho com a literatura na escola, muitas vezes sem a preocupação de provocar, possibilitar ou estimular o acesso à literatura.

Sendo assim, para que isso tenha ocorrido de maneira exitosa, foi fundamental o papel do professor como mediador do processo. Buscamos

aproximar o aluno do mundo real ao imaginário, estabelecendo relações entre o livro e o leitor, entre o aluno e o conhecimento, entre a escola e a comunidade.

Além desse trabalho primar pelo desenvolvimento e avanço do ensino-aprendizagem da leitura e da formação leitora dos alunos do 4º ano, a dimensão socioemocional de efetivo domínio do uso social dessa linguagem pelo aluno é essencial, pois essa perspectiva também tem tomado espaço dentro dos documentos oficiais de educação. Dentre as competências gerais para a Educação Básica da BNCC, podemos citar:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Dessa forma, os resultados deste trabalho demonstraram que os alunos foram, pouco a pouco, apropriando-se da leitura literária e, paulatinamente, ampliaram suas possibilidades discursivas ao mesmo tempo que percorreram um caminho emancipatório conduzido pela relação com a leitura literária e a escrita.

Sabemos que há um longo percurso e muito o que se fazer, no entanto, acreditamos que é possível desenvolver nas séries iniciais o real contato com a literatura, com os clássicos e com as obras contemporâneas, seja através do livro impresso ou digital, assim como outras manifestações artísticas e culturais que despertem no aluno o interesse, a curiosidade, a fruição pela leitura literária.

Concluímos que o objetivo maior em desenvolver a aprendizagem dos alunos através do letramento literário e a formação leitora ocorreu de forma significativa, pois todos avançaram no processo da aquisição da leitura e escrita, considerando as intervenções e avaliação no decorrer do processo.

Desta forma, será grande a contribuição para o avanço da aprendizagem, pois o cotidiano escolar passa a ser um ambiente vivo e dinâmico, compreendendo-se melhor as relações entre professor-aluno, os processos de ensino-aprendizagem, as relações socioculturais das instituições, enfim, toda a ação educativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. A formação do leitor. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura – A formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL ESCOLA UOL. **Antoine de Saint-Exupéry**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/antoine-saintexupery.htm>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em 22 maio de 2022.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**, 2ª. ed. Editora Scipione, São Paulo, 1990.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2017. p. 171-194.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 55-68.

DALVI, M. A.; REZENDE, N.L.; MOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2018.

DAMIANI, M. F. (*et al.*). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em:

http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5816/1/Discussindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

FERREIRA, E. A. G. R. Em busca de pontes entre leitura e cultura: uma reflexão sobre o livro infantil e juvenil na contemporaneidade. *Voz da Literatura: Revista de crítica e divulgação de obras literárias e afins*, Brasília, n. 7, p. 9-12, 2018.

FREITAS, M. R. Uma abordagem filosófica da obra *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry. *Theoria: Revista Eletrônica de Filosofia*, Pouso Alegre, v. 7, n. 17, p. 11-28, 2015. Disponível em: <Http://www.theoria.com.br/edicao17/02172015rt.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, C. M. A. Oralidade, escrita e letramento. *In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação / SEED, 2006, p.72-75.

GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. Alfabetizar em contextos de letramento. *In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação / SEED, 2006, p.34-37.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. **Literatura:** leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita:** livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. *In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 89-106.

LIGORIO, J. T. **A (re)leitura de clássicos no livro ilustrado: Pinóquio – O livro das pequenas verdades e Este é o lobo, de Alexandre Rampazo**. 2021. 102p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador de leituras literárias. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC / SEB, 2010, p. 41-54.

OLIVEIRA, S. R. F. (Org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. Londrina: Madrepérola, 2020.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. EMEF Georgina Amaral Santos Lopes, Ourinhos, 2019.

RAMPAZO, A. **Este é o Lobo**. São Paulo: DCL, 2016.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Ruy Pereira. São Paulo: Escala, 2015.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SOARES, M. B. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, T. **A literatura em perigo!** Tradução de Caio Meira. Rio De Janeiro: Difel, 2009.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação.** Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 11 jun. 2022.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

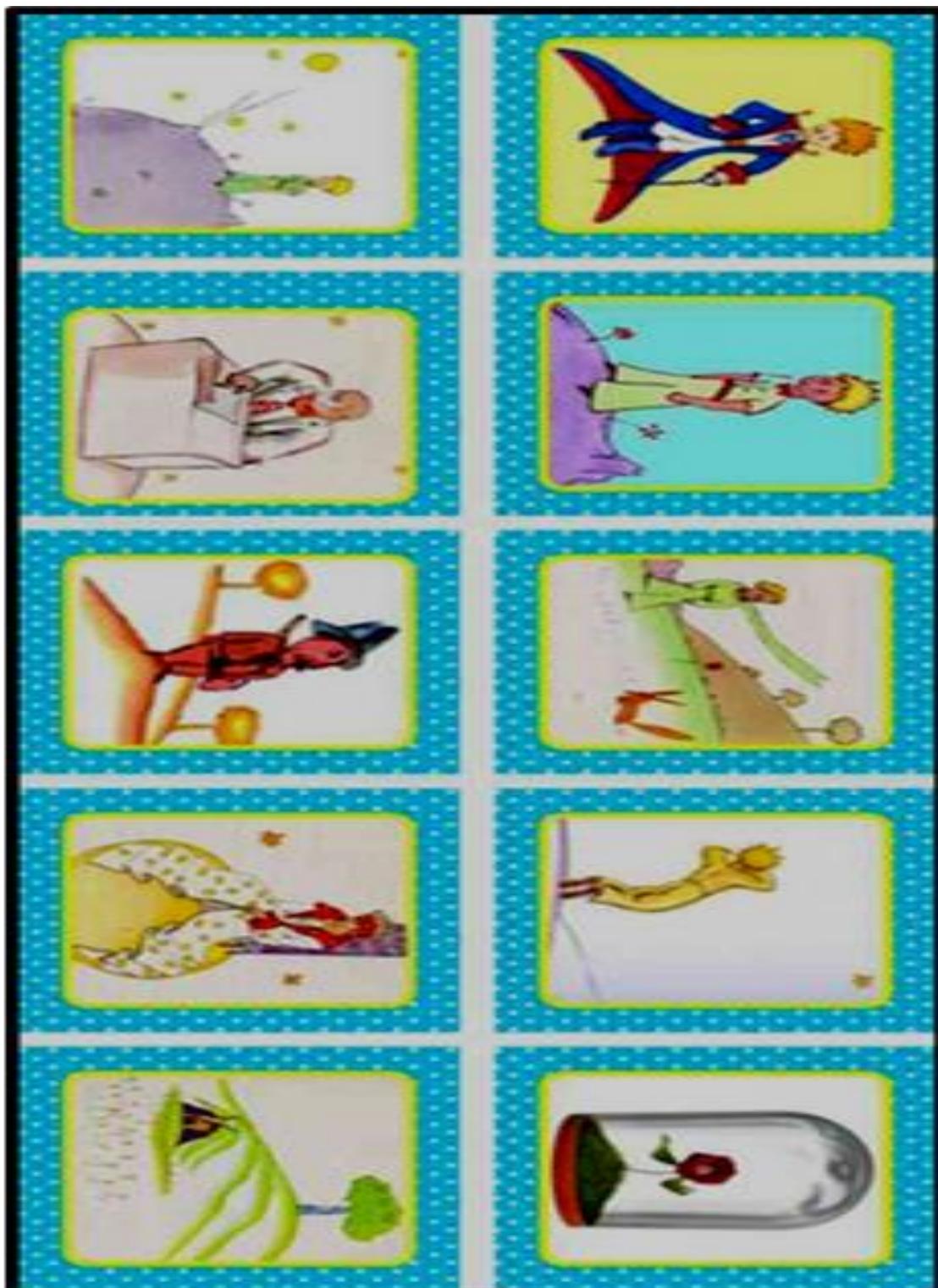
ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1987.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola.** 11. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

ANEXOS

Anexo 1 – Jogo da Memória



Anexo 2 – Caça-palavras

CAÇA-PALAVRAS

1) SOU O LOCAL ONDE O AVIADOR TEVE UMA PANE E PRECISOU POUSAR.

EU SOU O _____ .

2) SOU UM GAROTINHO DE 6 ANOS, LOURO E TENHO UMA CAPA VERMELHA.

EU SOU O _____ .

3) SOU UM PERSONAGEM QUE ADORO RECEBER APLAUSOS E ELOGIOS.

EU SOU O _____

4) SOU ÚNICA E MUITO EXIGENTE, SINTO FRIO E QUERIA UMA REDOMA DE VIDRO. EU SOU A _____

5) SOU QUEM ENSINOU O PRINCIPEZINHO O VALOR DA AMIZADE E O QUE SIGNIFICA CATIVAR. EU SOU A _____ .

6) SOU O MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO PELO NOSSO PILOTO.

EU SOU O _____

7) SOU O ESCRITOR DA OBRA *O PEQUENO PRÍNCIPE*.

EU SOU CONHECIDO COMO _____ .

8) SOU O PLANETA EM QUE O PEQUENO PRÍNCIPE ENCONTROU AMIGOS.

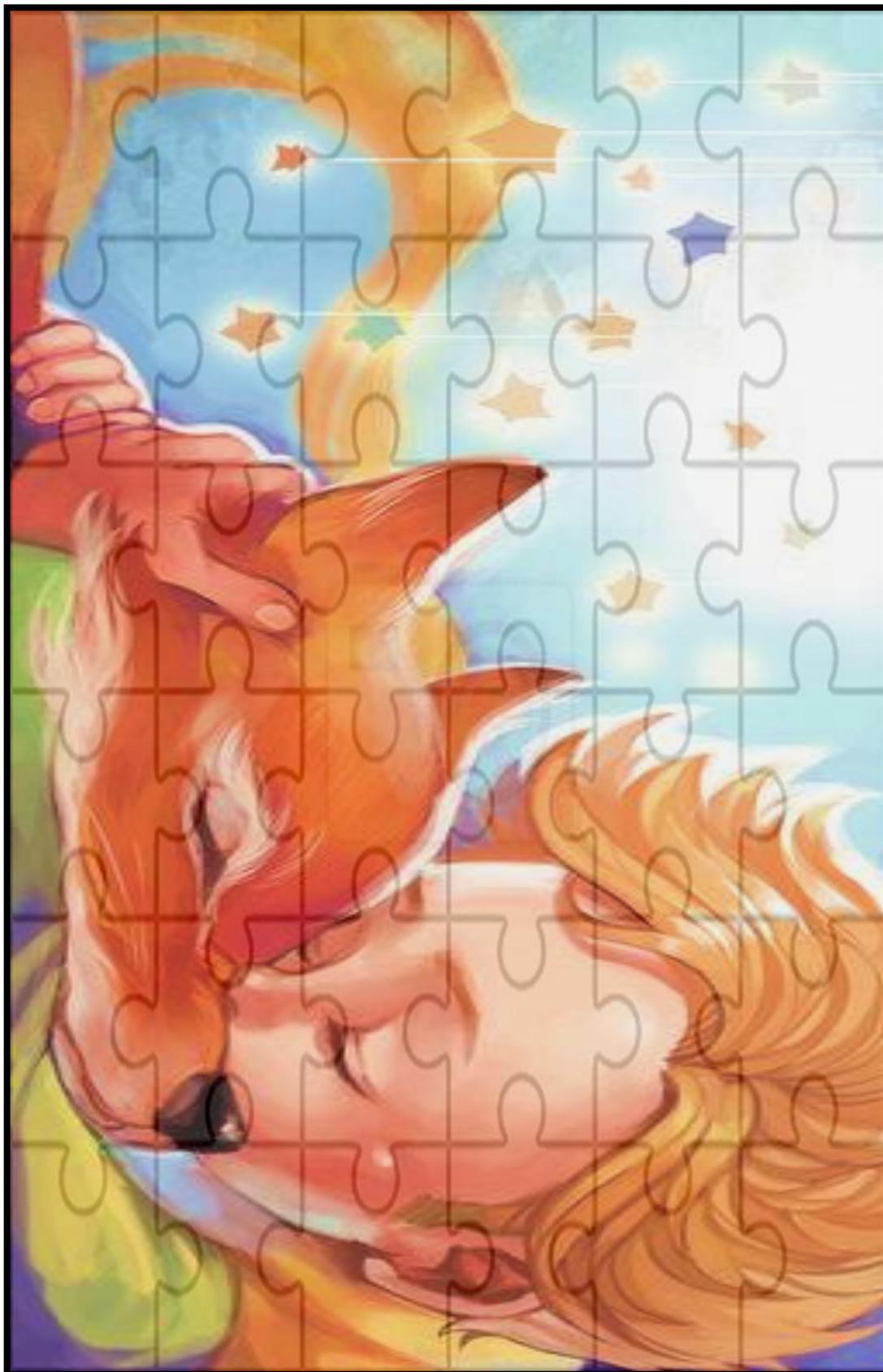
EU SOU A _____ .

V	E	R	H	Y	J	V	A	I	D	O	S	O	S	D
A	F	O	Ç	U	K	R	X	Z	W	E	W	A	Q	A
N	A	M	P	A	G	S	A	D	L	V	B	D	W	C
W	A	D	E	S	E	R	T	O	C	F	C	V	C	F
S	F	S	Q	D	R	A	M	D	O	R	F	C	V	V
Q	D	C	U	H	D	S	D	M	S	A	A	R	A	B
T	U	P	E	N	E	D	O	F	R	C	J	U	S	T
P	R	Í	N	S	I	B	E	X	U	P	E	R	Y	U
H	M	L	O	M	B	N	V	N	A	Y	R	I	D	O
P	R	Í	N	C	I	P	E	C	R	P	T	A	E	Q
J	L	A	T	L	M	E	F	M	O	T	Y	T	Y	A
K	P	K	U	Z	L	A	I	S	S	H	Q	B	U	Z
U	O	D	J	X	S	J	O	I	A	D	A	H	H	A
T	V	L	D	O	H	K	U	O	K	E	X	M	J	V
B	C	Ç	P	Q	O	Ç	A	A	L	S	O	P	M	I
A	M	A	E	G	F	T	D	T	E	R	R	A	N	Ã
C	R	Q	S	A	S	D	E	F	U	I	O	P	H	O
T	A	E	C	Y	M	O	P	L	J	H	E	R	T	Y

Anexo 3 – Quebra-cabeça: Cativar

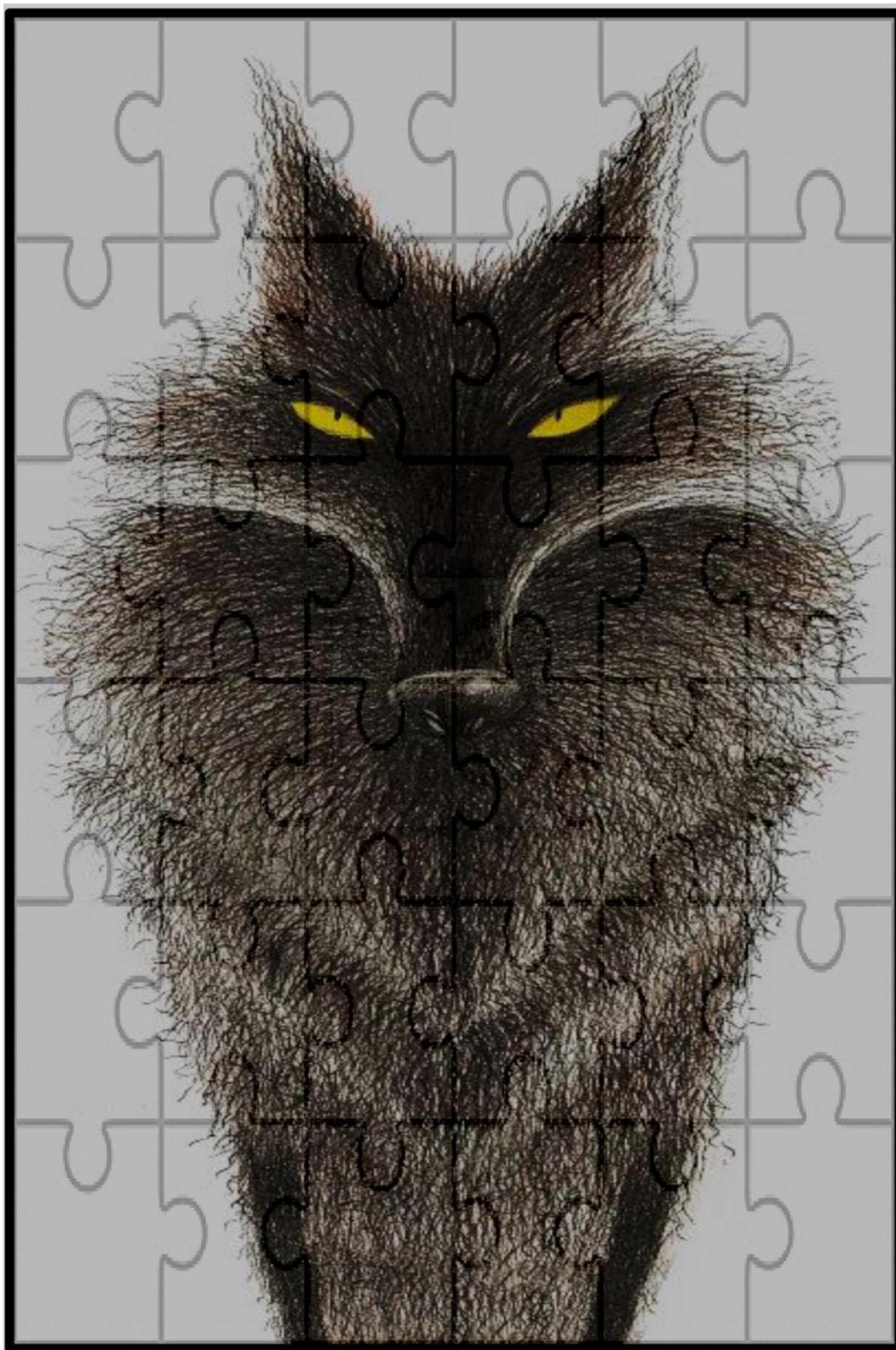
Anexo 4 – Quebra-cabeça: frase *O Pequeno Príncipe*



Anexo 5 – Quebra-cabeça: o Príncipe e a raposa

Anexo 6 – Quebra-cabeça – Capa: *Este é o Lobo*



Anexo 7 – Quebra-cabeça: Lobo

Anexo 8 – Frases Seleccionadas: Texto Fatiado

**1. TU TE TORNAS ETERNAMENTE RESPONSÁVEL POR
AQUILO QUE CATIVAS.**

**2. SÓ SE VÊ BEM COM O CORAÇÃO, O ESSENCIAL É
INVISÍVEL AOS OLHOS**

**3. TODAS AS PESSOAS GRANDES FORAM UM DIA
CRIANÇAS – MAS POUCAS SE LEMBRAM DISSO.**

**4. É PRECISO EXIGIR DE CADA UM O QUE CADA UM
PODE DAR.**

**5. A GENTE CORRE O RISCO DE CHORAR UM POUCO
QUANDO SE DEIXA CATIVAR.**

**6. É BEM MAIS DIFÍCIL JULGAR A SI MESMO QUE
JULGAR OS OUTROS.**

**7. É LOUCURA ODIAR TODAS AS ROSAS PORQUE UMA TE
ESPETOU.**

**8. QUANDO UM MISTÉRIO É MUITO IMPRESSIONANTE, A
GENTE, NÃO OUSA DESOBEDECER**

**9. É PRECISO QUE EU SUPORTE DUAS OU TRÊS LARVAS
SE QUISE CONHECER AS BORBOLETAS.**

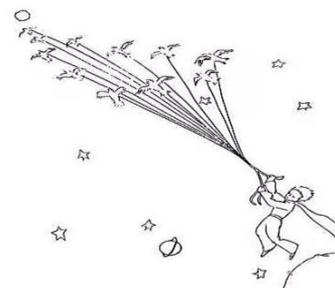
10. A RAZÃO DO AMOR É O AMOR.

Anexo 9 – Acróstico

ACRÓSTICO - ATIVIDADE EM DUPLA

1- Escrevam um acróstico bem criativo! Usem a imaginação! E mãos à obra!

Sala _____ Data ____/____/____



O

P

E

Q

U

E

N

O

P

R

I

N

C

I

P

E



Nomes:



Anexo 10 – Vamos ilustrar!

O PEQUENO PRÍNCIPE CHEGOU À TERRA E ENCONTROU...

O PEQUENO PRÍNCIPE CHEGOU À TERRA E ENCONTROU...