



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL-PROFLETRAS**

CARLA CRISTIANE SALDANHA FANT

**PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA:
PROPOSIÇÕES PARA EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

**CASCAVEL – PR
2021**

CARLA CRISTIANE SALDANHA FANT

**PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA:
PROPOSIÇÕES PARA EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras).

Linha de Ação: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

CASCADEL – PR
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Saldanha Fant, Carla Cristiane

Passos à formação do leitor literário na escola :
proposições para experiências de leitura literária para o
2º ano do Ensino Fundamental I / Carla Cristiane Saldanha
Fant; orientador(a), Gilmei Francisco Fleck, 2021.
200 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2021.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Formação do leitor
literário. I. Fleck, Gilmei Francisco. II. Título.

CARLA CRISTIANE SALDANHA FANT

**PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA:
PROPOSIÇÕES PARA EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Orientador – UNIOESTE – Profletras/Cascavel-PR

Profa. Dra. Laurenia Souto Sales
1º Membro Efetivo – UFPB – Profletras/Mamanguape-PB

Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega
2º Membro Efetivo – UNIOESTE – Profletras/Cascavel-PR

Prof. Dr. Cristian Javier Lopez
3º Membro Efetivo (IF do Mato Grosso/Alta Floresta/Uvigo/Espanha)

Prof. Dr. Marcio da Silva Oliveira
4º Membro Efetivo (UNIOESTE – PPGL/Cascavel-PR)

Cascavel, 10 de fevereiro de 2021.

Para meus pais e minha irmã,
meus incentivadores, exemplos
de coragem e de persistência.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, que aceitou orientar esta dissertação, dedicando seu tempo, seu conhecimento e seus conselhos, com especial atenção, paciência, humanidade e comprometimento no decorrer desta orientação;

Às professoras das demais disciplinas do curso, pelas quais manifesto minha profunda admiração, tanto pelo conhecimento acerca das disciplinas trabalhadas, quanto pelos exemplos de humildade, respeito e acolhimento com que se relacionam com seus educandos;

Ao MEC/CAPES, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, que possibilita aos professores da rede pública de ensino retornar à pesquisa e à aquisição de novos conhecimentos para a melhoria da Educação desde a sua base do Ensino Fundamental;

Ao grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, pelas vivências da pesquisa e da extensão que me foram oportunizadas pela equipe ao longo dos anos de estudo na Pós-graduação e pelas parcerias já feitas e pelas que ainda, com certeza, faremos;

Aos colegas do Mestrado, pelo convívio, trocas de experiências, com os quais compartilhei momentos de angústias, dúvidas e alegrias;

Aos amigos de Mestrado: Matilde Costa Fernandes de Souza, Vilson Pruzak dos santos e Michele de Fátima Sant’ana, pela generosidade com que fui acolhida e pelo tempo que dedicaram a mim;

À secretária do Programa em 2019, Débora Rey, que se mostrou prestativa e solícita mediante todos os meus questionamentos e necessidades e, também, ao atual assistente do Profletras/Cascavel, Jefferson Simomura, pela sua dedicação ao Programa e pela cordialidade com que atende às necessidades que apresentamos;

À equipe da escola onde trabalho e onde desenvolvo esta pesquisa, pelo apoio e pelos arranjos feitos nos meus horários de trabalho que possibilitaram a realização da pesquisa;

Aos meus alunos, sujeitos inspiradores de nossa pesquisa, e, principalmente, sujeitos do nosso aprendizado como professores e pesquisadores;

À minha família, cujo apoio e carinho foram essenciais para minha caminhada;

A Deus, pelas graças recebidas, sendo o mestrado uma delas.

Uma sociedade justa
pressupõe o respeito dos
direitos humanos, e a fruição
da arte e da literatura em todas
as modalidades e em todos os
níveis é um direito inalienável.

ANTONIO CANDIDO, 2011

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola:** proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I. 2021. (200f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMO: Nesta pesquisa, propomo-nos a planejar e oportunizar práticas de leituras literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para possibilitar o encontro do leitor iniciante, ainda criança, com a literatura, visto que a formação de um leitor literário ainda é um desafio para a escola. O hábito de ler e o gosto pela leitura não são ações que surgem naturalmente em cada leitor, mas dependem de como o indivíduo será introduzido ao universo dos livros. Nessa configuração, a literatura infantil desempenha o importante papel de apresentar elementos que atraiam a atenção desse leitor. Nesse contexto, práticas que são iniciadas nos primeiros anos escolares podem contribuir para a concretização do prazer proporcionado pela leitura literária aliada à ludicidade. A elaboração desta pesquisa dá-se a partir da seguinte questão: como incentivar a formação de um leitor literário já nos anos iniciais de escolarização e quais estratégias de leitura são adequadas para isso? Para buscar respostas a esse questionamento, estruturamos uma proposta de práticas de leitura literária, organizada sob a forma de “Oficinas literárias temáticas”, que podem ser desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I ou, com adequações, a qualquer ano desse segmento. Para isso, organizamos uma revisão bibliográfica sobre conceitos que direcionam os encaminhamentos pedagógicos realizados nesta pesquisa. Para sustentar a elaboração das “Oficinas literárias temáticas”, recorreremos a pressupostos teóricos de autores que partilham das mesmas concepções sobre linguagem interacionista, como Bakhtin, (1997) e Geraldi (1997); os conceitos de alfabetização e letramento propostos por Soares (2009) e Cagliari (1991, 2008), entre outros; os procedimentos e métodos de leitura, dentre os quais destacamos autoras como Martins (1983), Kleiman (2009) e Aguiar (1988); sobre a literatura como arte humanizadora, com destaque para Lajolo (1982), Candido (1972; 2011) e Zilberman (1989); recorreremos também à concepção de Intertextualidade e Literatura Comparada de Mendoza Filolla (1994) e às proposições da Estética da Recepção, de Jauss (1979), bem como à proposta de abordagem aos textos literários de Zucki (2015). A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, que busca soluções para o problema observado em relação à dificuldade de desenvolver estratégias de leitura literária nos anos iniciais, e se apresenta sob o viés propositivo, no qual são sugeridas soluções para esse problema. Estas soluções são explicitadas em um Projeto de Intervenção Pedagógica, que apresenta sugestões de práticas de leitura literária, a fim de estabelecer passos concretos à formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Por meio de uma Unidade Didática, apresentamos um conjunto de encaminhamentos para que o leitor constitua conceitos básicos sobre elementos composicionais de obras narrativas ficcionais. Essa pesquisa ancora-se na abordagem bibliográfica, pois está construída a partir de um conjunto de teorias que fundamentam as escolhas das estratégias de leitura literária, bem como a elaboração de Unidade Didática, envolvendo conceitos presentes nas obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento. Literatura Infantil. Formação do Leitor Literário. Literatura Comparada e Ensino. Estética da Recepção.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Pasos a la formación de lectores literarios en la escuela:** proposiciones para experiencias de lectura literaria para el 2º año de la Enseñanza Primaria. 2021. (200p.) Disertación (Maestría Profesional en Letras - Profletras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR – Universidad Federal de Río Grande del Norte-UFRN/Natal-RN.

DIRECTOR: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMEN: En esta investigación nos proponemos planificar y brindar oportunidades para las prácticas de lectura literaria en los primeros años de la escuela primaria, para que el lector principiante, aún niño, se encuentre con la literatura, ya que la formación de un lector literario sigue siendo un desafío para la escuela. El hábito de la lectura y el gusto por la lectura no son acciones que surjan de forma natural en cada lector, sino que dependen de cómo se introducirá al individuo en el universo de los libros. En esta configuración, la literatura infantil juega el papel importante al presentar elementos que atraen la atención de este lector. En este contexto, las prácticas que se inician en los primeros años escolares pueden contribuir a la realización del placer que brinda la lectura literaria combinada con la alegría. La elaboración de esta investigación parte de la de la siguiente pregunta: ¿cómo incentivar la formación de un lector literario ya en los primeros años de escolarización y qué estrategias lectoras son adecuadas para ello? Para buscar respuestas a esta pregunta, hemos estructurado una propuesta de prácticas de lectura literaria, organizada en forma de “Talleres literarios temáticos”, que se pueden desarrollar en una clase de 2º año de Primaria o, con adaptaciones, a cualquier año de este segmento. Para ello, organizamos una revisión bibliográfica sobre conceptos que orientan las referencias pedagógicas realizadas en esta investigación. Para apoyar la elaboración de los “Talleres literarios temáticos”, recurrimos a supuestos teóricos de los autores que comparten las mismas concepciones sobre el lenguaje interaccionista, como Bakhtin, (1997) y Geraldi (1997); los conceptos de alfabetización y alfabetización propuestos por Soares (2009) y Cagliari (1991, 2008), entre otros; los procedimientos y métodos de lectura, dentro de los cuales se destacan autores como Martins (1983), Kleiman (2009) y Aguiar (1988); sobre la literatura como arte humanizador, especialmente Lajolo (1982), Cándido (1972; 2011) y Zilberman (1989); también recurriremos al concepto de intertextualidad y literatura comparada de Mendoza Filolla (1994) y las proposiciones de la estética de la recepción, de Jauss (1979), así como la propuesta del aproximación a los textos literarios de Zucki (2015). La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, que busca soluciones al problema observado en relación a la dificultad de desarrollar estrategias de lectura literaria en los primeros años, y se presenta bajo el sesgo proposicional, en el que se sugieren soluciones a este problema. Estas soluciones se explican en un Proyecto de Intervención Pedagógica, que presenta sugerencias para prácticas de lectura literaria, con el fin de establecer pasos concretos para la formación del lector literario en los primeros años de la Escuela Primaria. Mediante una Unidad Didáctica, presentamos un conjunto de referidos de forma que el lector constituya conceptos básicos sobre elementos compositivos de obras narrativas de ficción. Esta investigación se ancla en el enfoque bibliográfico, ya que se construye a partir de un conjunto de teorías que sustentan las elecciones de estrategias de lectura literaria, así como la elaboración de la Unidad Didáctica, involucrando conceptos presentes en las obras literarias.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Literatura Infantil. Formación del Lector Literario Principiante. Literatura comparada y Enseñanza, Estética de la Recepción.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Steps in the formation of literary readers at school:** propositions for literary reading experiences for the 2nd year of Elementary School. 2021. (200p.) Dissertation (Masters' in Letters - Profletras) – Western Paraná State University – UNIOESTE/Cascavel-PR – Federal University of Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN.
TUTOR: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

ABSTRACT: In this research, we propose to plan and provide opportunities for literary reading practices in the early years of elementary school, to enable the beginning reader, still a child, to meet with literature, since the formation of a literary reader is still a challenge for the school. The habit of reading and the taste for reading are not actions that arise naturally in each reader, but depend on how the individual will be introduced to the universe of books. In this configuration, children's literature plays the important role in presenting elements that attract the attention of this reader. In this context, practices that are initiated in the first school years can contribute to the realization of the pleasure provided by literary reading combined with playfulness. The elaboration of this research is based on the following question: how to encourage the formation of a literary reader already in the early years of schooling and which reading strategies are suitable for this? In order to seek answers to this question, we have structured a proposal for literary reading practices, organized in the form of "Thematic literary workshops", which can be developed in a class of the 2nd year of Elementary School or, it can be adapted for any level from Elementary School. For this, we organized a bibliographic review on concepts that guide the pedagogical referrals carried out in this research. To support the elaboration of "Thematic literary workshops", we resort to theoretical assumptions by authors who share the same conceptions about interactionist language, such as Bakhtin, (1997) and Geraldi (1997); the concepts of literacy proposed by Soares (2009) and Cagliari (1991, 2008), among others; the reading procedures and methods, among which we highlight authors such as Martins (1983), Kleiman (2009) and Aguiar (1988); on literature as a humanizing art, specially Lajolo (1982), Candido (1972; 2011) and Zilberman (1989); we also call on to the concept of intertextuality and Comparative Literature by Mendoza Filolla (1994) and to the propositions of reception aesthetics, Jauss (1979), as well as the proposal to approach Zucki's literary texts (2015). The research is part of the qualitative approach, which seeks solutions to the problem observed related to the difficulty of developing literary reading strategies in the early years, and it is presented under the propositional bias. These solutions are explained in a Pedagogical Intervention Project, with suggestions for literary reading practices, in order to establish concrete steps for the formation of the literary reader in the early years of Elementary School and through a Didactic Unit, which will present a set of guidelines so that the reader can constitute basic concepts about compositional elements of fictional narratives. This research is anchored in the bibliographic approach, as it is built from a set of theories that underlie the choices of literary reading strategies, as well as the elaboration of Didactic Unit, involving concepts presented in literary works.

KEYWORDS: Beginning Literacy. Children's Literature. Formation of the Beginner Literary Reader. Comparative Literature and Teaching, Reception Aesthetics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 I PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS – UMA REVISITAÇÃO CRÍTICA AOS CONCEITOS-CHAVE.....	19
 1 UMA REVISITAÇÃO CRÍTICA AOS CONCEITOS-CHAVE SOBRE LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR.....	27
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À FORMAÇÃO DO LEITOR	28
1.2 LEITURA: UM PROCESSO QUE EXPANDE A CONSCIÊNCIA E A HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	41
1.3 PASSOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA TRAJETÓRIA DO SENSORIAL-LÚDICO À CONCIÊNCIA DA MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM.....	52
1.4 LUDICIDADE NA LITERATURA INFANTIL: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA DESENVOLVER A SENSIBILIDADE ESTÉTICA EM CRIANÇAS LEITORAS	65
 II PARTE: TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	69
 2 A METODOLOGIA ELEITA: O CAMINHO A SER PERCORRIDO	70
2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	70
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES	73
 III PARTE: PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS: OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS E UNIDADE DIDÁTICA - ELEMENTOS DA NARRATIVA PARA CRIANÇAS EM ALFABETIZAÇÃO.....	78
 3 PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS:	79

3.1 “OFICINAS TEMÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA”: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA	79
3.1.1 Desenvolvimento sistemático das atividades	86
3.1.2 Práticas de leitura e ações em atividades com textos multimodais	88
3.1.2.1 Diagnose: “O mundo encantado das fadas”	89
3.1.2.2 Módulo I: “Meu mundo encantado”	96
3.1.2.3 Módulo II: “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças” ..	102
3.1.2.4 Módulo III: “O Reino Encantado da Natureza”	109
3.1.2.5 Módulo IV: “O Encantamento do Amor e da Amizade”	116
3.2 UNIDADE DIDÁTICA: NOÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA – PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	123
3.2.1 Sistematização dos elementos da narrativa: um apoio à mediação leitora	127
3.2.2 Os elementos da narrativa: da mediação docente à prática de leitura junto aos pequenos leitores	130
3.2.3 Atividades de aplicação dos conceitos sobre elementos da narrativa: entendendo a arquitetura da ficção em prosa	140
3.2.3.1- Diagnose	141
3.2.3.2 Módulo I: “Meu mundo encantado” – contextualização para a apresentação dos elementos enredo e personagem	144
3.2.3.3 Módulo II: “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças” – contextualização para a apresentação dos elementos espaço, ambiente e tempo	146
3.2.3.4 Módulo III: “O Reino Encantado da Natureza” – contextualização para a apresentação do elemento narrador e sua distinção com o autor	149
3.2.3.5 Módulo IV: “O Encantamento do Amor e da Amizade” – contextualização para a apresentação dos elementos narrador e narratário	153
3.2.3.6 O processo de avaliação das atividades propostas	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161

REFERÊNCIAS.....167

ANEXOS174

APÊNDICE.....184

INTRODUÇÃO

A literatura infantil representa uma manifestação textual que faz com que o leitor – criança, adolescente ou adulto –, entre em contato com as personagens, tempo, espaço, narradores e todos os outros elementos que a compõem: um universo discursivo regido pela imaginação, pela fantasia, pela criatividade e pelo lúdico, capaz de transcender as barreiras do espaço e do tempo que condicionam nossa existência. Assim, a literatura é, além de um prazer que humaniza, uma via que nos conecta com as diferentes dimensões do tempo e do espaço que regem nossa cultura. Essa, entre outras dimensões, faz da arte literária uma possibilidade de ampliação de nossa visão de mundo.

No entanto, é preciso ir além das informações mais básicas sobre essa arte quando pensamos na formação de um leitor literário na escola. É nesse espaço que se deve proporcionar, mesmo aos pequenos leitores iniciantes, possibilidades de exercitar reflexões sobre os temas literários relacionados à vida e à sociedade. Temas esses que não são tratados de maneira diferente dos que estão presentes na literatura para adultos, mas que são apresentados às crianças por meio de recursos visuais e linguísticos direcionados às expectativas desse público.

Por meio da observação do cotidiano escolar, principalmente no decorrer de alguns anos de trabalho como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi-nos possível verificar que existe certa dificuldade apresentada pelos professores de língua portuguesa em realizar atividades de leitura que contribuam para a efetiva formação de um leitor literário.

Sobre essa possibilidade no espaço escolar, Filho (2009, p. 63), em suas reflexões, menciona:

[...] podem ser criadas atividades de leitura literária que diminuam a distância existente entre o livro e os leitores, muitas vezes causada pelos constantes processos de escolarização desse tipo de leitura e até mesmo da literatura, quando associada apenas ao caráter de obrigatoriedade dos fazeres escolares.

Esse distanciamento entre o leitor e a literatura é, em parte, causado pela forma como, geralmente, são ministradas as aulas de língua portuguesa, sendo os

textos literários usados, muitas vezes, com o propósito de investigar questões de análise linguística, deixando-se de explorar outros aspectos proporcionados pela leitura da arte literária, como a fruição, o sentido conotativo da linguagem, a poeticidade da escrita literária, os aspectos lúdicos que muitos desses textos apresentam, o seu caráter fabulativo, imaginativo e criativo na composição do universo ficcional, e o acesso a culturas, personagens, espaços e tempos diferentes que neles podemos encontrar.

Kleiman (2004, p. 15) afirma que, “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.” No entanto, como temos observado, muitas práticas de leitura desenvolvidas pelos professores em sala de aula estão fadadas à indiferença, seja devido a uma estratégia desmotivadora ou a uma concepção equivocada sobre a natureza do texto artístico e sobre a linguagem que o constitui.

O texto literário pode, sob nosso ponto de vista, ser um aliado da tarefa do professor na formação do leitor, para despertar a afetividade, a criatividade, a sociabilidade e a imaginação do aluno. Torna-se também um valioso instrumento para trazer à sala de aula elementos históricos ou culturais do seu país, estado ou cidade – ou ainda de culturas alheias à sua –, que propiciem discussões e reflexões sobre o ser humano e o mundo a sua volta, para gerar no pequeno leitor sentimentos de pertencimento, de autoconhecimento, de expressão comunicativa e de comparação entre elementos representacionais e seu entorno social.

Todo esse processo leva, com o passar do tempo, à formação de um leitor literário consciente: primeiro, porque a linguagem pode ser, também, material artístico com o qual trabalha o poeta, o contista, o romancista, o dramaturgo e assim por diante, para criar suas obras; segundo, pelo fato de que, por meio da manipulação da linguagem, é possível expressar diferentes discursos, ideologias que se expandem numa sociedade pelo poder das palavras.

É à formação desse leitor consciente que o Ensino Fundamental, em nossa concepção, deveria dedicar-se. Nessa caminhada educacional do leitor consciente, encontram-se aspectos como a formação do gosto pela leitura literária, o hábito de ler como parte inerente de nosso dia a dia, a compreensão sobre o caráter discursivo da linguagem que atende aos diferentes propósitos da escrita, o prazer lúdico contido na leitura literária, entre outros. Tais aspectos, desenvolvidos num

processo consciente e gradual no Ensino Fundamental, pode, posteriormente, conduzir a outra necessária etapa na formação do leitor: a instauração da criticidade no ato de ler. Essa segunda etapa, ao nosso ver, corresponde às séries do Ensino Médio, estendendo-se à vida.

Não basta, assim, por exemplo, distribuir um poema às crianças e solicitar que o leiam. É necessário que o professor seja, de fato, mediador entre a linguagem da arte literária e a criança que entra em contato com ela. Ele precisa auxiliar na compreensão da mensagem apresentada nesse gênero – seu caráter simbólico, metafórico, alusivo, alegórico, representacional –, assim como pode ocorrer também nos demais gêneros literários.

Por isso, o problema ao qual pretendemos responder, mediante a elaboração desta pesquisa, e tendo em vista o percurso da formação de um leitor consciente, é: como incentivar a formação de um leitor literário já nos anos iniciais de escolarização e quais estratégias de leitura são adequadas para isso?

Nesse contexto, várias obras contribuem para a produção de conhecimentos acerca da leitura em sala de aula e a formação do leitor. No entanto, as sugestões de prática de leitura literária a que nos propomos desenvolver apresentam objetivos que possibilitam essa formação do leitor literário consciente já na fase inicial do processo de alfabetização e letramento, com os primeiros passos para sua instalação no espaço escolar.

Para isso, propomo-nos à produção de “Oficinas literárias temáticas” que serão desenvolvidas a partir de gêneros literários diferentes sobre um mesmo tema gerador. Todas as atividades das oficinas serão conduzidas por meio de estratégias que despertem o pequeno leitor à caminhada de sua formação como leitor consciente.

Desse modo, é necessário proporcionar a leitura de gêneros literários diversificados aos alunos, para que despertem a sensibilidade de saber escolher o que querem ler (iniciação à formação do gosto pela leitura literária) e, ao mesmo tempo, possam pensar sobre o que leram e como a temática lida se apresenta nas relações com as pessoas que estão à sua volta (consciência do poder representativo, metafórico, simbólico, alegórico, da linguagem literária), além de práticas sequenciais e ordenadas de leituras dentro de um mesmo tema para

aprofundamento do conhecimento sobre ele (instalação do hábito cotidiano da leitura).

Isso, no contexto para o qual as atividades estão planejadas, possibilita, lentamente, a transição entre abordagens à leitura sensorial, segundo as concepções de Martins (1983) – comum à fase em que os alunos do Ensino Fundamental I se encontram – para a leitura emocional, que os leva ao envolvimento emocional e sentimental, favorecendo a leitura com maior eficiência. Tal passo ajuda-nos, também, a conceber a formação leitora como processo, como caminhada progressiva que, gradativamente, vai criando a conscientização necessária sobre a arte literária e sua constituição a partir da manipulação da linguagem para, adiante no processo formativo, chegar à criticidade.

A leitura literária permite, desse modo, a construção de sentidos sobre o mundo e a interpretação desse universo em determinado contexto. O resultado dessas ações pode ser diferente para cada leitor. Este vai descobrir um sentido para o que lê e uma maneira de desvendar o texto a seu modo, pois a compreensão sobre leitura vai além do que está escrito, é um processo que depende de conhecimentos e interesses prévios ao ato da leitura.

Diante do exposto, o professor, no nosso caso, é aquele que tem a função de fazer a mediação entre o texto artístico da literatura e o leitor, promovendo a participação ativa da criança na formulação de novos sentidos de um para o outro. No entanto, muitos professores, com os quais convivemos em nosso cotidiano escolar, têm-nos relatado que há certa resistência à leitura em sala de aula, e isso se acentua ao se referirem à leitura de textos literários ou livros de literatura.

Para que o processo de leitura possa se concretizar, deverá vir ao encontro da necessidade e das expectativas do leitor, especialmente quando se trata de leitores crianças, cuja relação com a linguagem escrita, ou seja, a representação da fala pelos signos, ainda está se estabelecendo. Segundo Martins (1983, p. 14), “[...] dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo.” Nesse contexto da formação de um leitor literário, devemos nos perguntar: o que significa vivenciar a literatura na sala de aula?

Uma proposta pedagógica de leitura de gêneros literários que busque oportunizar essa experiência da vivência com os textos artísticos precisa ser

sistematizada pelo professor e apresentada aos estudantes por meio de estratégias que contribuam para o ato de ler com fruição. Nela devem se estabelecer formas de abordar o texto, proporcionando às crianças os meios para a compreensão do que está sendo lido, para auxiliar o aprendiz na construção de sentidos. Frente ao texto literário, uma proposta deve, igualmente, voltar-se à análise sobre os recursos verbais e não verbais presentes em sua construção, para dar-lhe sentido de arte, mesmo nos níveis mais básicos que essa ação junto às crianças pode tomar. Do mesmo modo, tal proposta, voltada às crianças em alfabetização, precisa contemplar o desenvolvimento de habilidades linguísticas que conscientizem o aluno sobre a possibilidade de manipulação da linguagem como matéria discursiva, para criar consciência sobre o poder das palavras.

Nesse sentido, devemos nos lembrar que, segundo a concepção exposta por Bakhtin (2002, p. 100), “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante [...]. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo”. Segundo cremos, as atividades devem se iniciar já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com práticas de leitura adequadas ao nível das crianças, mas que possam torná-las conscientes da linguagem como meio de expressão possível de ser, intencionalmente, arquitetado.

Ao pensarmos na criança como leitora, torna-se relevante que o professor adapte as práticas de leitura ao universo infantil, pois “aprender a manusear um livro, a folhear esse objeto costuma ser uma experiência pessoal da criança. Cabe ao adulto respeitar o tempo lógico de cada um nesse aprendizado” (RATEAU, 2014, p. 35). A ação de manusear um livro de literatura é a mais básica desenvolvida nos primeiros anos escolares – vinculada à leitura sensorial (MARTINS, 1983). Depois disso, será necessário ampliar os conhecimentos do leitor em relação à leitura literária, pois, segundo Bakhtin (2002, p. 101): “a linguagem literária é um fenômeno profundamente original [...]; nela a diversidade intencional (que existe em todo dialeto vivo e fechado), torna-se plurilíngue.”

Dessa forma, passamos a conceber a leitura da obra literária como o encontro do discurso de *outrem*, uma espécie de diálogo com as ideias propostas pelo autor. Para formarmos um leitor literário consciente, vemos no papel do professor uma

crucial importância, pois será ele, a princípio, o mediador que irá, por sua experiência e maior grau de aproximação com a literatura, estimular e incentivar esse “diálogo”, fornecendo ao aluno algumas vias para se promover essa interação.

Nessa perspectiva, o presente estudo investiga como é realizado o trabalho com a leitura do texto literário numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental e tem por objetivo principal elaborar e sugerir estratégias que auxiliem o professor na tarefa de despertar o interesse do aluno pela leitura. Essas estratégias e as atividades sugeridas, gradativamente, irão permitir uma experiência lúdica frente ao texto para contribuir, assim, à formação do leitor literário a partir dos primeiros anos escolares.

Para alcançar tal objetivo, propomo-nos à elaborar e à sistematizar de atividades de leitura literária por meio de “Oficinas literárias temáticas”, visando a integrar literatura, leitura e ludicidade, bem como promover conversas e discussões sobre as práticas realizadas, incentivando a oralidade, a ampliação vocabular e a criatividade das crianças.

Para isso, elegemos um tema geral que motive as crianças, ainda pequenas e no início da experiência da decodificação linguística, à leitura por prazer: “O mundo encantado das fadas”. Utilizamos como corpora desse projeto gêneros literários distintos, como poemas, contos, narrativas fantásticas. No processo elaborado, essas expressões literárias estão postas em relação com letras de canções e outras obras de arte como pintura, música, escultura e vídeos. Com isso, nossa proposta se insere e contempla um dos aspectos inerentes à Literatura Comparada: a sua relação com outras áreas e artes. Vemos essas relações como meios possíveis de ilustrar às crianças a presença cotidiana do ato de ler e a dimensão social dessa habilidade no mundo que nos rodeia.

A escolha desse tema gerador se deve à nossa intenção de aproximar as práticas de leitura ao universo infantil, para que o aluno, ainda criança, seja convidado a adentrar em um espaço imaginário de fantasias, onde há a presença das fadas, gnomos, duendes e outros seres fantásticos e de todo o encantamento que emana desse universo ficcional. Com isso, a experiência vivida da leitura literária em sala de aula será a porta de entrada para esse mundo do encantamento, oportunizando momentos de brincadeiras, prazer e interação entre os colegas, com

atividades que despertem o gosto pela literatura já nos primeiros anos da caminhada estudantil.

O tema norteador desta pesquisa – “O Mundo Encantado das Fadas” –, que também desencadeia a série de atividades planejadas, será apresentado aos alunos por meio de “Oficinas literárias temáticas”. Estas estão estruturadas em quatro Módulos, sendo que cada um deles contém um consequente subtema, como adiante veremos. Cada Módulo está planejado para uma duração de nove horas, totalizando, aproximadamente, trinta e seis horas de práticas de leitura literária em torno de um mesmo tema gerado. Esse tempo poderá ser redimensionado de acordo com a realização dos encaminhamentos propostos em cada turma na qual o projeto seja implementado. Assim, cada Módulo poderá ser dividido em três encontros, com duração de aproximadamente três horas, por ser, a princípio, planejado por nós para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, podendo, como já dito – com algumas adaptações – ser reestruturado para outras séries iniciais.

Na perspectiva de alcançarmos os objetivos propostos, buscamos sustentar a pesquisa e a elaboração da proposta das “Oficinas literárias temáticas” nos pressupostos teóricos de autores que partilham das mesmas fundamentações teóricas sobre a concepção de linguagem interacionista, como Bakhtin (1997) e Geraldi (1997); sobre alfabetização e letramento, como Soares (2009) e Cagliari (1991, 2008); sobre os procedimentos e métodos de leitura, dentre os quais destacamos Martins (1983), Kleiman (2009), Aguiar (1988); sobre a literatura como arte humanizadora, como Candido (1988), Lajolo (1982), e Zilberman (1989); sobre a intertextualidade e a Literatura Comparada, defendida por Mendoza Filolla (1994); e sobre a Teoria da Estética da Recepção, de Jauss (1979), que coloca o leitor em um papel de destaque como leitor/receptor, coautor do texto.

Entendemos que o texto literário também deve estar presente em práticas alfabetizadoras pautadas em objetivos claros e estratégias sistematizadas, já que estamos focalizando a criança leitora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, nossa pesquisa ancora-se, também, na abordagem bibliográfica, pois está constituída a partir de um conjunto de teorias que fundamentam as escolhas das estratégias de leituras literárias.

Ao longo do trajeto, seguimos os procedimentos pertinentes também à pesquisa qualitativa, pois essa procura sistematizar uma solução para um problema observado no ambiente escolar em relação à dificuldade na realização de práticas de leitura de gêneros literários.

A nossa pesquisa também assume um caráter propositivo, uma vez que apresenta sugestões ou encaminhamentos para solucionar esse problema, por meio da proposta de como realizar um Projeto de Intervenção Pedagógica. Sua efetivação, quando posta em prática, dar-se-á, entre outras ações, por meio de coleta de dados e da inserção do pesquisador no campo de pesquisa, e pela atuação direta deste junto aos alunos, por meio da execução das “Oficinas literárias temáticas” e de uma “Unidade Didática”, que visam à observação e à reflexão sobre dificuldades de se realizar práticas de leitura de gêneros literários na sala de aula.

Uma vez executadas as ações planejadas, sugerimos, também, que o proponente execute a análise dos resultados. Esses devem ser registrados pelo pesquisador, ou outro educador, que se interesse em desenvolver as ações pedagógicas por nós planejadas. Para isso, recomendamos as anotações em um “Diário de Campo” – uma espécie de diário de anotações, que poderá ser utilizado para registrar comentários dos alunos, suas ações e reações no decorrer das leituras e análises dos textos utilizados nas “Oficinas literárias temáticas” e nas atividades propostas na “Unidade Didática” – sendo, no final, fonte de dados para a execução de análises referentes à eficiência e aos alcances do projeto realizado.

Esta pesquisa está estruturada em três partes que norteiam toda a nossa escrita e, por tratar-se de um texto acadêmico, também apresenta introdução e considerações finais, seguidas das referências utilizadas. Para expor essa proposta de vivências com o texto literário em sala de aula, nosso trabalho está dividido na seguinte estrutura: Parte I, intitulada “Reflexões teóricas – uma revisitação crítica aos conceitos-chave”. Nela, apresentamos – na seção 1: “Uma revisitação crítica a conceitos-chave sobre leitura, literatura e formação do leitor” – uma retomada reflexiva sobre os conceitos que serão norteadores de nossa ação de pesquisa e da elaboração de uma “Proposta Interventiva para a formação do leitor literário consciente”, por meio de “Oficinas literárias temáticas”.

Esta seção apresenta-se dividida em quatro subseções. Na primeira, “Alfabetização e letramento na escola: desafios e possibilidades à formação do leitor”, destaca-se uma reflexão sobre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como sobre os aspectos referentes a esses processos que são desenvolvidos simultaneamente no ambiente escolar.

Na segunda subseção, denominada “Leitura: um processo que expande a consciência e a humanização dos sujeitos”, discutimos sobre conceitos e procedimentos de leitura, expostos sob a visão de diferentes estudiosos que se voltam aos efeitos humanizadores do texto literário.

Na terceira, “Passos para a formação do leitor literário: uma trajetória do sensorial-lúdico à conscientização da manipulação da linguagem”, há uma reflexão sobre como a literatura infantil se apresenta nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como o uso de gêneros literários pode ser implementado nessa fase da formação do sujeito.

Na quarta subseção, intitulada “Ludicidade na literatura infantil: múltiplas possibilidades para desenvolver a sensibilidade estética em crianças leitoras”, ocupamo-nos em trazer considerações a respeito do que compreendemos sobre ludicidade e como esse elemento se apresenta na literatura infantil.

A Parte II deste texto, denominada “Trajetória da pesquisa: encaminhamentos metodológicos”, inicia-se com a seção 2, “A metodologia eleita: o caminho percorrido”, na qual explicitamos a metodologia que, em partes, utilizamos para elaborar a proposta e, em partes, sugerimos seja adotada pelos professores que decidam implementar as atividades que estruturam o Projeto de Intervenção Pedagógica que ocorre por meio de “Oficinas literárias temáticas”, com nossos apontamentos sobre os procedimentos metodológicos necessários à realização das ações planejadas.

Em seguida, há a apresentação de três subseções: na primeira delas, “Pesquisa científica: conceitos e definições”, discorreremos e refletimos sobre as abordagens e ações que precisam permear a proposta pedagógica sugerida neste texto.

A segunda subseção, “Contexto da pesquisa: o campo das ações”, encarrega-se de apresentar uma sugestão sobre como apontar as características do

local da pesquisa e dos sujeitos envolvidos na ação que, no nosso caso, serão as da turma alvo que serviu de inspiração para nossa proposta.

A terceira subseção, “Oficinas temáticas de leitura literária: planejamento estruturado de ações para leitura do texto de literatura”, é reservada ao planejamento das atividades que compõem nossa Proposta Interventiva. Ela, por sua vez, está dividida em outras subseções, tais como, “Desenvolvimento sistemático das atividades” e “Práticas de leitura e ações em atividades com textos multimodais”, nas quais há a apresentação da organização e do funcionamento das “Oficinas literárias temáticas”. Nessa parte do texto, cabe-nos explicitar aos professores que queiram implementar as atividades o detalhamento dos encaminhamentos metodológicos sugeridos para a realização das oficinas junto aos alunos, bem como a forma de organização de cada um dos módulos.

A Parte III deste texto apresenta uma “Unidade Didática”, na qual estão configuradas sugestões de atividades para cada um dos Módulos das “Oficinas literárias temáticas” que possam auxiliar o aluno a constituir conhecimentos sobre elementos essenciais que fazem parte de gêneros narrativos ficcionais. Nessa parte, incorporamos, também, algumas de nossas reflexões sobre a prática de Implementação de “Oficinas literárias temáticas” desenvolvidas junto a colegas que já realizaram essas atividades no Profletras, em nossa unidade.

Diante do exposto, nossa ação de pesquisa e de planejamento didático-metodológico concebe a literatura não apenas como um componente curricular, mas como um produto cultural sensibilizador e humanizador que contribui, profundamente, para a formação de um cidadão que seja capaz de refletir e atuar sobre sua realidade, por meio do entendimento e da capacidade de conceber o poder das palavras.

Para cumprir essas funções, os textos literários precisam estar presentes em práticas escolares que possibilitem aos alunos a apropriação de conceitos e de conhecimentos proporcionados pelas atividades de leitura literária. Acreditamos que a leitura de uma série de textos multimodais, amalgamados sob uma temática comum, poderá oportunizar ao leitor, mesmo àquele de menos idade, a possibilidade de aprofundar sua experiência de leitura de fruição.

Desse modo, ele poderá constituir um sentido e um posicionamento pessoal frente ao universo abordado, sem estar desviando-se por encruzilhadas multitemáticas, abordadas de forma rasa, num tempo muito curto e sem mostrar a gama de inter-relações possíveis de se alcançar no processo de leitura.

I PARTE:
REFLEXÕES TEÓRICAS:
UMA REVISITAÇÃO CRÍTICA AOS CONCEITOS-CHAVE

1 UMA REVISITAÇÃO CRÍTICA A CONCEITOS-CHAVE SOBRE LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação de um leitor literário, aquele sujeito que, aos poucos, vai adquirindo o gosto pela leitura literária, que se torna consciente de que a linguagem é material artístico manipulável, de que há uma linguagem denotativa e outra conotativa que desenvolvem diferentes discursos, é um processo que deve iniciar simultaneamente ao da aprendizagem da leitura, que precisa ser vista não apenas como habilidade de decodificação, mas essencialmente, como capacidade de compreensão e geração de sentidos.

Esse momento mágico em que a criança é apresentada aos signos linguísticos como meios de representar a fala e de estruturar o pensamento é fundamental na trajetória de vida do sujeito. Se a ele conseguirmos juntar, também, a magia das palavras poéticas, nesse processo primeiro de aprendizagem da codificação e decodificação que, lentamente, também deve conduzir ao uso consciente da leitura e da escrita como ferramentas de ação sócio-histórica – pelo efetivo letramento –, estamos a caminho da formação de um leitor-cidadão.

As contribuições da literatura, nesse processo, são fundamentais, pois

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Nessa perspectiva, é necessário pensar em metodologias de ensino que oportunizem formas de letramento, também, por meio da prática com a literatura infantil. Desse modo, para conhecermos esses processos, apresentamos, a seguir, alguns conceitos sobre alfabetização, letramento, a aquisição da leitura e sobre a formação do leitor literário.

Mencionamos a necessidade de abordarmos os processos de alfabetização e letramento, uma vez que sugerimos estratégias e ações de leituras literárias a serem

realizadas com alunos que se encontram no início do Ensino Fundamental. Nesta fase, os estudantes estão constituindo procedimentos de leituras que envolvem os processos acima mencionados que, por isso, tornam-se essenciais para orientar esta pesquisa, suas proposições com os textos literários em conexão com outras artes e áreas do conhecimento, assim como a prática da mediação do professor na trajetória da formação de um leitor literário consciente. Assim, na sequência, expomos algumas reflexões sobre esses processos, suas naturezas e importâncias.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À FORMAÇÃO DO LEITOR

O ensino da literatura nas escolas, em especial no Ensino Fundamental I, não é tarefa fácil por diferentes razões, dentre as quais podemos destacar o fato de que

[...] os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (SOARES, 2003, p. 43).

Desse modo, para alguns, a literatura deve ser, ainda, restrita a uma elite, pensamento que é decorrente do passado que remete à sua origem, quando os livros de literatura eram produzidos para um leitor elitizado, que dominava o código escrito e manejava a variante culta da língua na qual a maioria das obras era veiculada. Para outros, ela não passa de um exercício de leitura que leva os alunos a lerem o máximo de volumes possível e fazerem uma espécie de fichamento de cada livro. Há, ainda, aqueles que acreditam que não se ensina literatura, pois ela deve servir como “texto-base” para o estudo de questões de análise linguística. Frente a estas concepções, não podemos nos esquecer que

[...] 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. (LAJOLO, 2008, p. 106).

Ao contrário do que se configura em muitas de nossas observações da realidade escolar, ao atuarmos como professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, é necessário que haja, em todas as escolas, uma proposta de trabalho com a literatura na qual seja permitido ao leitor que reflita sobre o que lê. Para isso, ele precisa envolver-se com a obra, concebendo-a como arte literária, como objeto estético que se vale da linguagem para produzir efeitos de sentido no leitor, como expressão de linguagem criada a partir do emprego de estratégias que geram os diferentes gêneros literários com suas peculiaridades e alcances estéticos.

O ato de ler, nesse contexto, implica compreender a essência artística do objeto, gerar significados múltiplos para o que se lê a partir da exploração polissêmica da peculiar linguagem usada, dialogar com as propostas estéticas da obra num estado de fruição e, até mesmo, estabelecer vínculos possíveis com outros textos, outras artes e áreas que tenham alguma significativa relação com o objeto da leitura, seja para concordar com ele ou para refutar algumas das possibilidades daquilo que se lê.

Essas são experiências de leitura literária que vão revelando ao pequeno leitor aquilo que ele, pessoalmente, gosta ou não na arte e suas diferentes expressões em lírica, drama e prosa. Tal aspecto é o que consideramos um dos passos iniciais para a formação de um leitor literário consciente, que de acordo com Kleiman (2004, p. 51), é

o leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo o que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem e seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Um passo que, também, auxilia em um dos constituintes de maior relevo à formação do leitor: o desenvolvimento do gosto pela leitura, do prazer da fruição que emana da arte das palavras, do processo participativo para a construção dos sentidos.

Para isso, é necessária a presença de um mediador de leitura. Esse precisa ser um sujeito mais experiente na caminhada leitora, pois sua função junto aos pequenos leitores é a de viabilizar, gradativamente, o acesso deles à leitura, desfrutando do sentido estético que as obras oferecem e, ao mesmo tempo, ampliando o horizonte de possibilidades de construção de sentidos apresentados, inicialmente, pela criança: “se os pais e professores do jardim de infância se compenetrarem de que o estímulo precoce é o mais eficaz e de que o treino da linguagem é essencialmente necessário [...] incentivarão as crianças a folhear livros [...]” (BAMBERGER, 1977, p. 68).

Esse mediador pode, dessa maneira, ser a mãe, o pai, um irmão, a bibliotecária, um funcionário da escola, mas, essencialmente, no contexto escolar, deveria ser o professor, pois é quem está em contato diário e direto com a criança que é, também, o leitor/receptor, coautor do texto literário que deve integrar suas experiências de leitura. Situemos o termo “receptor”, presente nessa passagem, no contexto da teoria da recepção estética (JAUSS, 1979), que será explicitada na Parte II deste nosso texto. Como professores do Ensino Fundamental – atuando com crianças em suas primeiras experiências escolares – vivemos uma realidade em que,

[...] se acreditarmos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores. (MAGNANI, 1989, p. 94).

Nesse contexto, o professor deve ser o modelo de leitor para seus educandos, pois “precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2008, p. 108) e considerar os conhecimentos prévios dos alunos, estimulá-los a valerem-se deles para gerar sentidos frente ao objeto lido. Sabendo que estes acessam informações fora do ambiente escolar e aprendem

autonomamente através dos meios midiáticos e tecnológicos, é preciso orientá-los sobre os conhecimentos dos quais se apropriam. Sobre isso, Cagliari (2008) reflete:

Ser um mediador, aqui, é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado. Essas informações não devem referir-se apenas ao conteúdo programático, organizado pelo professor [...]. Devem, sobretudo, estar voltadas para os trabalhos que os alunos realizam por iniciativa própria. (CAGLIARI, 2008, p. 55).

Cagliari (2008) acrescenta que, quando o aluno se equivoca em alguma coisa ou não sabe realizar uma tarefa, o professor deve ser aquele que o orientará, para que possa refletir sobre o equívoco e construir possibilidades para o que ainda não sabe. Desse modo, o conhecimento do aluno precisa ser complementado e o professor deve constatar o que não foi devidamente compreendido para auxiliar o aluno a redimensionar seus conhecimentos.

Em relação a conceber o texto literário como arte constituída pela manipulação da linguagem, a atuação do professor-leitor é essencial para uma experiência compartilhada com os alunos, pois, como não somos, ainda e de fato, uma sociedade leitora, esperar que tais conhecimentos venham da família ou da sociedade em geral é pressupor algo incomum no contexto dos conhecimentos prévios do educando. Será a relação com o professor e com os colegas da sala de aula que gerará a base dos conhecimentos que o pequeno leitor irá acumular ao longo de sua jornada formativa como leitor literário consciente.

Nesse contexto, a leitura do texto literário como objeto de arte no qual os constituintes estéticos são essenciais é algo que precisa ser aprendido. Segundo Antunes (2009, p. 201), “não se nasce com o gosto pela leitura, [...]. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. [...] o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.”

Diante dessa perspectiva, a mediação está presente em todas as atividades humanas, principalmente em sala de aula, cabendo ao professor o papel de mediador, ou seja, aquele sujeito mais experiente que realizará estratégias sistematizadas e planejadas para compartilhar suas vivências com os demais, sendo, também, um sujeito que está de posse de instrumentos imprescindíveis à

ação, que pode orientar as tarefas do aprendiz, auxiliando-o na aquisição ou ampliação de seus conhecimentos.

O termo “mediação” ganhou amplitude por meio dos conceitos estabelecidos por Vygotsky (1991) a respeito das Funções Psicológicas Superiores, procurando explicar as relações entre o indivíduo e o meio. Para Vygotsky (1991), há dois tipos de elementos mediadores: os *instrumentos*, que podem ser compreendidos como ações ou elementos externos que auxiliam na apropriação de conhecimentos; e os *signos*, ações internas desenvolvidas pelo próprio indivíduo na construção desses conhecimentos.

Esses recursos constituem-se de duas categorias: os técnicos e os psicológicos. “Os instrumentos técnicos são o produto material visível e fisicamente construído pelos homens, tais como ferramentas e aparatos tecnológicos dos quais dispomos para relacionarmo-nos com o meio” (POLON; PADILHA 2017, p. 83). Estes foram conquistas de diferentes povos ao longo da história e muitos deles estão, hoje, à disposição daqueles que possuem as condições de adquiri-los em forma de bens de longa ou curta duração, como aparelhos eletrônicos, instrumentos de precisão que colaboram na produção de outros bens materiais, etc. Assim, os instrumentos técnicos que podem ser um grande apoio para o desenvolvimento das potencialidades de um sujeito não estão disponíveis integral e gratuitamente a qualquer cidadão. A escola é ainda, para muitos brasileiros, o espaço único em que vários desses instrumentos chegam a ser manuseados pelos estudantes. Desse modo, consideramos importante que também as tecnologias integrem as atividades de leitura do texto literário na sala de aula.

Em outro sentido – e com outras constituições – há, também, a necessidade de se desenvolver as potencialidades psicológicas das crianças em formação escolar:

[...] os instrumentos psicológicos são as chamadas funções psicológicas, que podem ser divididas entre elementares e superiores, pois são distintas pela natureza das relações que se firmam entre ambas. Entre elas, o destaque é para a linguagem. No entanto, cabe destacar que a formação das referidas funções psicológicas é única. O que diferencia a formação de uma ou outra é a qualidade das relações mediadas pelos instrumentos simbólicos para alçar patamares de desenvolvimento funcional mais amplos, os

quais conferem a formação das funções psicológicas superiores. (POLON; PADILHA 2017, p. 83-84).

Aqui vemos, muito claramente, como o envolvimento da criança com a linguagem, em suas mais variadas expressões, pode ser fator determinante de suas potencialidades. A linguagem literária, na qual se encontra presente a máxima potencialidade representativa dos signos, pelo emprego conotativo que dela se faz, é, portanto, fonte valiosa para ampliar o “desenvolvimento funcional” do pensamento e da consciência do indivíduo.

Torna-se necessário esclarecer que não é apenas na escola que se aprende e não é apenas o professor que desempenha a função de mediador. É preciso reconhecer, no entanto, que esses dois elementos são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a apropriação de conhecimentos ocorre por meio da interação com o meio e com o outro e, nesse processo, é decisiva “a qualidade das relações mediadas pelos instrumentos simbólicos”, conforme defende os autores acima citados.

Contudo, nesse contexto, não é possível falar de literatura e de formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem estabelecermos essa dimensão mediadora do professor e sem compreender os conceitos de alfabetização e letramento. Tais processos, embora distintos, estão sempre inter-relacionados.

A alfabetização é compreendida como o processo em que se aprende a ler e a escrever – ou seja, decodificar e codificar os signos linguísticos –, enquanto o letramento é compreendido como o uso efetivo dessas habilidades em diferentes situações de interação social.

Soares (2009, p. 17) apresenta a origem da denominação letramento nos seguintes termos: “trata-se, sem dúvida, da versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*”, que, segundo a autora, pode ser compreendido como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES, 2009, p. 17).

Ao estabelecer procedimentos para a alfabetização, toma-se como ponto de partida o conhecimento do alfabeto, memorização de grafemas (letras, símbolos e sinais gráficos) e fonemas (sons da fala), que serão utilizados na constituição de sílabas, palavras e frases, a disposição da escrita no papel - na nossa cultura, da

esquerda para a direita -, assim como o procedimento de leitura, seguindo a mesma orientação, entre outros elementos que permitirão ao leitor codificar e decodificar o sistema de escrita e que servirão de base para que ocorra o letramento. Sobre isso, Soares apresenta a seguinte reflexão:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança [e também do adulto] no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Além disso, para Soares (2009, p. 47) “[...] o ideal seria alfabetizar *letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.” Enquanto o estudante vai se apropriando, lentamente, das habilidades leitoras, vai fazendo tentativas de escrita que serão, posteriormente, lidas. Desse modo, a criança compreende, desde cedo, que a escrita deve ser realizada para que alguém a leia.

Assim, simultaneamente à alfabetização são desenvolvidas atividades de letramento, uma vez que há orientações e práticas para que a escrita seja utilizada em situações sociais ou para a interação entre sujeitos. A inserção da arte literária nesse processo torna-o mais prazeroso, apreciável e até divertido, pelo teor lúdico que a literatura para crianças costuma apresentar.

Desse modo, a criança amplia a sua relação com as macro habilidades – ouvir e falar -, com as quais já tem convívio há anos. Além disso, com a leitura e a escrita, que nesse processo de alfabetização e letramento passam a integrar também as suas vivências, ela também alcança outros patamares da humanização, pelas vivências literárias em sala de aula e pelas trocas possíveis entre os colegas.

Ao posicionar o letramento no âmbito das interações sociais, Soares (2009, p. 19) afirma que

[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...], a utilização social da competência alfabética.

Ao situarmos essa reflexão no âmbito do aluno das séries iniciais, torna-se essencial que o jovem estudante compreenda que cada texto apresenta, além de uma mensagem, um sentido, uma ideia, também uma função social, pois sua produção parte de um propósito, uma intenção, e esse propósito se efetivará, de fato, ao ser lido pelo seu interlocutor. Dessa maneira, a construção de sentidos e sua utilização dá-se em uma situação de interação. Esse papel ativo do leitor torna-o coautor do texto. Em relação à obra literária, a participação ativa do leitor como coautor é muito mais ampla e dinâmica que em qualquer outra produção textual devido à natureza “aberta” do texto esteticamente elaborado.

Para Kleiman (2012, p. 18-19), o letramento consiste em “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”, ou seja, durante a realização de uma atividade escrita, o aluno, que está em processo de alfabetização e letramento, fará uso da linguagem para expressar-se e, assim, produzir sentidos por meio da escrita. Os gêneros literários, nesse contexto de uso de um “sistema simbólico” – os signos linguísticos – para a expressão do pensamento, são ricos exemplares com os quais as crianças devem interagir para melhor compreenderem que a “manipulação dos signos” pode dar-se sob diferentes intenções e com distintos efeitos.

Desse modo, elas farão uso de tecnologias, que podem ser compreendidas como a produção de conhecimentos acerca do processo de escrita, que vão desde o posicionamento do lápis no papel, sendo um conhecimento mais elementar, até o uso de diferentes formas de registros e uso de meios digitais, jogos pedagógicos, entre outros recursos disponíveis. No entanto, o estudante deve ser orientado no sentido de que toda produção escrita deverá, também, ser lida, caso contrário ela não cumprirá sua função comunicativa e interativa.

Logo, os processos de alfabetização e de letramento devem ser vistos como interrelacionados e trabalhados de forma contínua durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, sem deixar de dimensionar a potencialidade das obras literárias nesse processo formativo e ampliador das capacidades comunicativas do ser humano. Os gêneros literários revelam ao pequeno leitor a interface lúdica, artística e prazerosa do aprendizado da decodificação e codificação dos signos linguísticos. É a linguagem simbolizada, metaforizada, polissêmica, que se revela ao novo usuário da leitura e da escrita como fonte de encantamento, de imaginação e de fantasias. Isso faz desses árduos e necessários processos à integração social uma experiência mais gratificante, mais pessoal e valiosa.

Para alfabetizar na perspectiva do letramento, é preciso que o professor assuma práticas que possam auxiliar os alunos a codificarem e decodificarem o sistema de representação da língua, como, também, proporcionar o uso da leitura e da escrita em situações reais e sociais. Para tais funções, a concepção de Magda Soares (1998) pode ser aplicada apropriadamente:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é proporcionar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p. 33).

A leitura da palavra escrita pressupõe que o educando já esteja alfabetizado, sendo capaz de reconhecer os códigos da língua e utilizar essa habilidade para realizar a leitura e a escrita em todas as disciplinas escolares. Nesse sentido, cabe à disciplina de língua portuguesa abordar e consolidar, na consciência das crianças, as normas que regem o uso da língua escrita e oral. É importante que isso ocorra por meio da sistematização da leitura, pois “escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitura: escrever obriga a teorizar suas estratégias de leitura, enquanto ler obriga a teorizar suas estratégias de escrita.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 77). Desse modo, vivências prazerosas de leitura em sala de aula auxiliam, também, uma melhor relação do indivíduo com a própria escrita.

O texto literário apresenta, em sua constituição, certo tipo de funcionamento histórico e social, pois foi produzido por um autor, inserido em uma determinada época e em um determinado local e que, ao escrever, já está pensando sobre o seu possível leitor /receptor.

Nesse contexto, é necessário pensar sobre o texto literário como um objeto artístico histórico-social, que, além de poder ser usado como elemento capaz de despertar o gosto pela leitura, é também uma forma de possibilitar que esse leitor/receptor seja inserido numa sociedade historicamente constituída pela palavra. Isso, com o passar do tempo – ao ser abordado pelo mediador em sala de aula –, torna o sujeito consciente do poder das palavras e da possibilidade de manipulá-las segundo diferentes intenções. Sobre essa reflexão, Magnani (1989) pontua que

[...] falar em leitura e literatura é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor. (MAGNANI, 1989, p. 28).

Para Magnani (1989, p. 28), é preciso desestabilizar a *dicotomia* entre o *prazer* e o *gosto* pela leitura. Aqui temos uma análise sobre leituras que proporcionam o prazer enquanto outras proporcionam o saber e como essas formas de leitura são concebidas e praticadas de maneira distante e isolada na escola. Por que ambas as possibilidades não podem, simultaneamente, ser efetivadas por meio da leitura? Por isso, para a autora, o gosto pela leitura pode ser constituído na relação entre leitura, literatura e escola, de modo que as práticas leitoras devem ser realizadas também por textos literários, “tomando as relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a apropriação, pela escola, para atender a seus fins específicos, de uma literatura destinada à criança, ou que interessa à criança.” (SOARES, 2003, p. 19).

Para Soares (2003), perpetua-se a ideia de que o termo escolarização é usado ou compreendido em muitas situações de maneira pejorativa ou depreciativa, por estar ligado à origem da instituição escolar fundamentada como instrumento de conhecimento e persuasão das classes menos favorecidas. No entanto, para a

autora, há, também, o lado positivo para a utilização desse termo, já que se trata da escolarização de uma criança em um contexto de formação, constituição ou ampliação de conhecimentos. Assim,

[...] reunidos os alunos num mesmo espaço, a ideia de sistematizar o seu tempo se impunha, ideia que se materializou numa organização e planeamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente. (SOARES, 2003, p. 19-20).

Segundo Martins (2006, p. 83), “a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais”. Nessa perspectiva, faz-se necessário estabelecer estratégias para apresentar conceitos pertinentes à teoria literária, despertar a percepção para a estrutura estética da obra literária e reconhecê-la como objeto artístico. Trata-se da sistematização de encaminhamentos que possibilitem a ampliação de conhecimentos sobre a literatura e o texto literário.

A leitura é a atividade que precede à escrita. Aprende-se a decodificar os signos linguísticos antes mesmo de codificá-los, sendo essa uma ação de alfabetização e de *valor técnico*, que, aos poucos, vai possibilitando que o indivíduo tenha autonomia de ler um texto por si só. Partindo disso, Cagliari (1992) explicita que

[...] uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (no seu dialeto e no da escola) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler pequenos textos de cujo conteúdo já tem conhecimento (já ouviu) ou que sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações etc. Se esse tipo de atividade for intensificado, a criança passa a ter um outro tipo de contato com a escrita, que não é simplesmente um jogo de montar e desmontar sílabas e palavras. (CAGLIARI, 1992, p. 168).

Ao entrar em contato com as primeiras atividades de leitura, a criança que está se tornando leitora deve ser exposta a textos que a estimulem e motivem a gostar dessa atividade. Ainda segundo Cagliari (1992, p. 169), “se substituirmos essa leitura gostosa por textos mal escritos, enfadonhos, estranhos [...]”, poderemos

estar construindo uma barreira entre o jovem estudante e o gosto não só pela leitura como, também, pela própria escola, já que essa atividade será inerente e vital ao longo de todos os anos de formação a que ele estará submetido, segundo as determinações legais em nosso país.

Há que se ressaltar, todavia, que entre as sugestões de leitura expostas por Cagliari (1992) estão textos como canções, provérbios, adivinhações, que, de maneira geral, são de pouca extensão, apresentam rimas, favorecem a sonoridade, a fluência e o ritmo, elementos que atraem a atenção do leitor iniciante e podem despertar nele o desejo de conhecer melhor as formas de expressão de nossa língua.

Podemos acrescentar ainda a esse conjunto de textos mencionados por Cagliari (1992) – considerando-se a extensão e as características composicionais –, os poemas, trava-línguas e parlendas que, além de fazerem parte do universo da literatura, estão também ligados à cultura popular.

Vemos, assim, que a alfabetização é um processo complexo que precisa ser desenvolvido nos anos iniciais na escola, junto ao processo mais amplo do letramento. Assim, cabe a essa instituição a tarefa de ensinar a ler e a escrever – assim como orientar os educandos no uso apropriado destas ferramentas nos contextos sociais nos quais eles são requeridos – propondo atividades que permitam já ao pequeno aprendiz a apropriação desses conhecimentos. A Base Nacional Comum (BNCC, 2017) assim estabelece:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017, p. 59).

No âmbito escolar, o texto literário vem sendo utilizado como aliado ao letramento, pois é visto como elemento de enriquecimento cultural, desde que utilizado adequadamente. Assim, torna-se necessário pensar em experiências que conduzam o leitor iniciante não só ao entretenimento que pode resultar da leitura literária que induz o leitor à fruição, mas à apreensão gradativa do poder representativo da linguagem frente à realidade. O jovem leitor deve ter contato com

obras que ampliem seus horizontes, estimulem a imaginação e a fantasia, proporcionem novos sentidos ao que lê, pelo entendimento gradual do emprego conotativo da linguagem pela arte literária, e, ao mesmo tempo, que o seduzam e o encantem por meio dos elementos lúdicos que se apresentam no texto. Nesse contexto, Jauss (1979) explicita que

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão *fruidora* e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (JAUSS, 1979, p. 46).

Jauss (1979, p. 46) orienta que o trabalho com a literatura pode ser realizado envolvendo duas tarefas da hermenêutica literária, sendo elas: tornar claro o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, ao mesmo tempo, explicitar o processo histórico em que o texto é recebido não apenas por esse leitor, mas por leitores de outras épocas.

Esse é um trabalho que pode ser realizado com a obra literária, em um nível adequado, desde as atividades de alfabetização e letramento, uma vez que são concebidos como processos inter-relacionados, até atividades de análise mais aprofundadas, obedecendo-se e seguindo-se as indicações de participação ativa dos leitores. Pode-se, dessa forma, estimulá-los a uma participação mais ativa para que análises sobre, por exemplo, aspectos básicos da composição dos diferentes gêneros literários¹ possam ser expostos e, de forma progressiva, assimilados pelos leitores.

Na sequência de nossas reflexões, apresentamos algumas considerações sobre a importância da leitura e a formação de um sujeito reflexivo.

¹ Em nossa proposição – como se pode observar na III Parte deste texto – sugerimos análises voltadas aos elementos básicos da narrativa, que podem ser apresentados aos alunos leitores de forma bastante lúdica e prazerosa.

1.2 LEITURA: UM PROCESSO QUE EXPANDE A CONSCIÊNCIA E A HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A compreensão de um texto ocorre por meio do processo de leitura, mas, para que esta compreensão aconteça de fato, uma série de conhecimentos prévios podem ser acionados para auxiliar o leitor a organizar, selecionar ou compor informações que possibilitem a produção de sentidos para o texto lido.

Esse conhecimento prévio do aluno – sempre enriquecido pelas novas possibilidades que a abordagem a um texto literário em sala de aula deve oportunizar –, possibilita-lhe atribuir, de forma bem particularizada, sentidos às obras de arte sempre que estas encontrem em suas vivências anteriores ressonâncias ou ecos de outras experiências já feitas. Nesse sentido, vemos a importância de ativar esses conhecimentos prévios por meio das possíveis relações da Literatura com outras artes ou áreas, conforme explicita Mendoza Fillola (1994), como sendo relevante para o Ensino da Literatura.

Para Kleiman (2009),

[...] a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2009, p. 13).

Entendemos, nesse contexto, que conhecimentos linguísticos podem estar relacionados à capacidade de decodificação de uma palavra, a forma de pronunciá-la, seu significado, sua posição na sentença, a compreensão de regras e uso da língua de modo geral. A dificuldade para compreender o texto pode ser causada, às vezes, por um conhecimento linguístico insuficiente ainda, especialmente na fase de alfabetização e letramento para a qual nossa atenção se volta.

Uma atenção especial deve ser dada a este aspecto primário da compreensão textual, e a vivência da leitura do texto literário nas séries iniciais, nesse sentido, precisa contemplar, também, tais aspectos do processo de leitura.

Para isso, atividades de manejo com os signos linguísticos e sua natureza conotativa e denotativa necessitam integrar as práticas de leitura do texto literário para que possam contribuir na formação integral do aluno.

Kleiman (2009) explica que o conhecimento textual pode ser compreendido como o reconhecimento do texto conforme sua estrutura, a qual pode ser narrativa, expositiva ou descritiva, e os tipos de discurso que apresenta. Acreditamos que, por meio de um trabalho sistemático, nivelado e progressivo, mesmo as crianças menores, no estágio inicial da alfabetização e do letramento, podem se aproximar das especificidades dessas estruturas. Neste texto, buscamos sistematizar a abordagem à estrutura básica da narrativa para leitores iniciantes. Essa prática, no fazer pedagógico, pode ser adaptada também às estruturas de outros textos e obras.

Já o conhecimento de mundo, ou conhecimento enciclopédico, está relacionado, segundo a autora mencionada, à aquisição de conhecimentos formais ou informais sobre os mais variados temas. Nesse processo, o leitor ativa todos esses conhecimentos que traz consigo para fazer inferências e compreender o texto e, para, finalmente, atribuir-lhe sentido e relevância dentro de seu próprio universo existencial.

Fazer com que o texto literário constitua sentidos para leitores iniciantes – crianças em fase de alfabetização e letramento –, em uma comunidade na qual o hábito da leitura ainda não é amplo – como é comum com a sociedade estratificada brasileira –, requer da escola, em especial do professor das séries iniciais, um empenho significativo para, em muitos casos, gerar os primeiros envolvimento da criança com a literatura infantil, incutindo nela o conhecimento básico sobre esse universo artístico e cultural.

Nessa configuração de uma formação integral do indivíduo, a prática da leitura exige habilidades que vão além da decodificação. Essas envolvem o conhecimento de mundo e as capacidades linguísticas que precisam ser desenvolvidas pelo leitor para que ele consiga chegar à compreensão do texto, etapa que, então, possibilita-lhe a construção de sentidos.

No contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental I é relevante, além de requisitar da criança a participação ativa daqueles conhecimentos que ela já traz

consigo, empenhar-se para que experiências positivas com a leitura sejam efetivadas, pois estas irão constituir o “conhecimento prévio” que ela necessitará ao longo de toda a sua jornada estudantil para não desanimar ao longo do processo de sua formação como leitora.

Como docentes, é importante que saibamos conduzir, de forma harmoniosa e prazerosa, esse contato da criança com o mundo da leitura e, no caso da literária, apresentar-lhe esse universo artístico no qual a fantasia e a imaginação adquirem papéis vitais. Entre as incumbências do professor nessa fase da formação leitora está a eleição ou indicação de obras adequadas a uma abordagem sistematizada às distintas temáticas que possam despertar o interesse das crianças. Para tanto, há que saber que o processo de leitura tem sido discutido, também, em termos de níveis mais ou menos adequados às diferentes séries do Ensino Fundamental.

Partindo disso, Aguiar (1988) apresenta um estudo no qual revela que há certos níveis de leitura que são influenciados pelo meio social e cultural de cada leitor. Tais níveis, segundo a autora, podem ser classificados como: pré-leitura, leitura compreensiva, leitura interpretativa e leitura crítica. Aguiar (1988) esclarece que esses níveis podem ser realizados em qualquer faixa etária, pois irão depender do amadurecimento do leitor. No entanto, ela acredita que o nível de leitura compreensiva esteja relacionado aos estudantes que estão no início do Ensino Fundamental, como podemos observar em suas palavras, expostas a seguir:

Leitura compreensiva: é o período correspondente ao momento da alfabetização (1ª e 2ª séries), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, e a escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante. (AGUIAR, 1988, p. 112-113).

Segundo a autora, a escolha das obras é de fundamental importância para o envolvimento desses leitores com o universo ficcional, uma vez que ainda são crianças muito pequenas, necessitando de auxílio para a decodificação e a compreensão da obra literária.

Do mesmo modo, apresentamos a concepção de níveis de leitura propostos por Martins (1982, p. 37), para quem há “três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. [...] Esses três níveis são interrelacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado.”

Como a própria denominação nos revela, a leitura sensorial é aquela que evoca os sentidos como a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar, que são recursos essenciais acionados no ato de ler, especialmente quando o processo de decodificação ainda é precário. A leitura emocional, por sua vez, é aquela que está ligada ao âmbito das emoções, é subjetiva, toca o inconsciente de cada leitor e desencadeia os mais diversos sentimentos. Por fim, a leitura racional é aquela que está relacionada a uma postura intelectualizada e dominante, requer ações reflexivas e dinâmicas para que aconteça a compreensão do texto lido. Segundo expõe a autora,

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (MARTINS, 1983, p. 66).

Temos visto, em muitas manifestações discursivas sobre a leitura na escola, que esse tem sido o objetivo enunciado da prática de leitura em sala de aula. Contudo, defendemos, aqui, pela nossa experiência com crianças em fase de alfabetização e estágios iniciais de formação escolar, que esse nível de leitura não compete ser desenvolvido no Ensino Fundamental, pois, conforme Martins (1983, p. 71), devemos considerar “a leitura racional como sendo especialmente exigente, pois a disponibilidade emocional e o processo de identificação agora se transformam em desprendimento do leitor, em vontade de aprender um processo de criação”.

Tal “desprendimento” pressupõe a efetiva e consolidada prática de leitura dos níveis sensorial e emocional que instauram o gosto, o prazer, a fruição e o hábito da leitura. Julgamos essas etapas, desse modo, adequadas ao público do Ensino

Fundamental. A leitura crítica – última instância do processo de formação leitora – gera-se ao longo do aperfeiçoamento das práticas de leitura no decorrer da vida. Sendo assim, a leitura em nível racional – exigente e com constante trânsito entre a realidade textual e a factual vivenciada – é considerada adequada para etapas mais avançadas da formação integral do sujeito.

Ao centralizarmos nossa pesquisa e seus desdobramentos no leitor do segundo ano do Ensino Fundamental, destacamos, também, o nível sensorial que norteará os encaminhamentos realizados nas “Oficinas literárias temáticas”. Trata-se de um nível de leitura em que o leitor vai constituindo sentidos por meio do uso de cores, formas, texturas, cheiros, sabores e sons. Nele se busca por elementos que agradam os sentidos e, também, por aqueles que rejeitam o que é desagradável. Este nível de leitura está relacionado à ludicidade e à curiosidade por novas descobertas.

Salientamos que tanto a concepção de níveis de leitura proposta por Aguiar (1988), quanto a proposta por Martins (1982), principalmente no que foi exposto em relação aos níveis de leitura compreensiva e sensorial, respectivamente, serão norteadoras da nossa sugestão para um trabalho de intervenção pedagógica com a leitura por focalizarem, especificamente, leitores iniciantes que são os sujeitos para quem estão indicadas as propostas de leituras planejadas em cada Módulo de nossas “Oficinas literárias temáticas”.

Nesse contexto amplo de leitura, é interessante, também, observarmos o que pensam os autores de literatura sobre esse processo. Desse modo, destacamos abaixo, as exposições de Mia Couto (2011) sobre sua concepção de leitura:

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoção nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. (MIA COUTO, 2011, p. 103).

De acordo com essa reflexão de Mia Couto (2011), a leitura constitui-se, também, pela observação de elementos que vão além da palavra escrita, passando pela análise de contextos que evocam emoções, ações e reações. Durante a leitura de um texto ou enquanto ouve-se alguém ler, faz-se, simultaneamente, o

reconhecimento de mudanças no tom da voz e da entonação que é exigida mediante uma palavra ou sentença. Além disso, conforme o leitor vai tornando-se mais experiente, ele desenvolve a capacidade de ler um movimento, uma atitude ou um olhar. Por isso, segundo o autor, a ideia de leitura é muito ampla.

Rouxel e Langlade (2004) também refletem sobre a relevância da presença da subjetividade e das emoções nas atividades de leitura, pois

[...] ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais. (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 20).

De acordo com essa perspectiva, uma leitura literária pode desencadear conhecimentos e emoções particulares a cada leitor. Há, portanto, uma espécie de relação de causa e efeito entre o leitor e a obra, ou seja, a partir da leitura literária, o leitor pode apresentar as mais variadas reações. Tal efeito provém, também, daquilo que já comentamos sobre o conhecimento prévio que se ativa no ato de ler.

Langlade (2004, p. 29-30) usa a denominação *leitor subjetivo* para referir-se ao leitor que vai sendo constituído desde a infância por leituras que são permeadas de sentimentos e afetividade e que podem contribuir para a formação de sua personalidade. No entanto, este sujeito leitor pode produzir *elementos de subjetividade* que nem sempre parecem estar coerentes com o texto lido. Assim, o leitor deve ser conduzido a *coerências interpretativas* que se aproximam da obra, e, mediante essa situação, o professor precisa auxiliá-lo a aproximar-se do que se supõe sobre a obra lida.

Vemos que o ato de ler é complexo e ocorre na interação entre o leitor/receptor com o texto, na interpretação e na constituição de seus sentidos, pois a leitura envolve a compreensão da linguagem verbal e não verbal, da denotativa e da conotativa, evocando, para isso, conhecimentos adquiridos antes do momento da leitura, bem como a liberdade da imaginação e da fantasia.

Para Martins (1983, p. 32), “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de

ser mero decodificador.” Para isso, obviamente, ele precisa já possuir habilidades decodificadoras bem desenvolvidas, porque sem elas, o “papel atuante” não será possível e isso nos leva a considerar a grande importância da atenção constante nesse período da escolarização à alfabetização e ao letramento.

A leitura não acontece de maneira linear, numa etapa na qual o leitor vai compreendendo palavra por palavra, formando a frase, depois os períodos, mas é constituída por meio de levantamento de hipóteses que vão sendo confirmadas no decorrer do texto ou refutadas e reformuladas ao longo do processo. Sobre essa questão, Leffa (1996) postula:

O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. Os olhos não vêem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles. (LEFFA, 1996, p. 14).

Leffa (1996, p. 11) também estabelece uma reflexão sobre “duas definições antagônicas frente ao tema que aqui abordamos: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto.” Para o autor, ao utilizarmos o verbo “extrair”, o significado se direciona do texto para o leitor. Nesse caso, dá-se maior importância ao texto, sendo concebido como algo que apresenta um significado completo a ser apreendido pelo leitor, que fica subordinado ao que lê. No entanto, ao utilizarmos o verbo “atribuir”, dá-se ênfase ao leitor, que irá constituir sentidos de acordo com a bagagem de experiências que tem. Essa segunda acepção também apresenta problemas, pois o texto pode fornecer elementos que vão além das experiências do leitor.

Contudo, segundo Leffa (1996, p. 12), “ler implica significado, sendo significado aquele segmento da realidade a que se chega através de um outro segmento”; ou ainda, ler possibilita a constituição de vários sentidos, uma vez que um texto se constitui de muitos conhecimentos e um determinado conhecimento conduz a outro. Com isso, o texto deve ser explorado por meio de atividades que possibilitem a sua compreensão. Essas atividades, também em relação ao texto literário, podem ser efetivadas desde a pesquisa de vocabulário desconhecido até a compreensão de expressões conotativas, discussões sobre questões linguísticas

que ainda geram dúvidas nos alunos, entre outras ações em direção à interação com o texto e sua significação para o leitor.

A leitura é um desafio para muitos educadores, pois se sabe que, mesmo após a alfabetização, o hábito de ler, principalmente livros de literatura, ainda não é uma realidade entre a maioria dos educandos brasileiros. Muitos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental ou mesmo os do Ensino Médio leem devido às exigências escolares ou em situações em que são obrigados. Em outros casos, temos o extremo de que muitos dos estudantes que leem não encontram, no espaço escolar, a valorização daquilo que leem. Isso se deve, entre outros aspectos, ao fato de que a leitura fica muito restrita ao espaço escolar – onde ela é institucionalizada para servir aos propósitos da ideologia que rege o sistema educativo –, por isso a necessidade de incentivá-la desde os anos iniciais na escola como uma ação de prazer, de fruição, de possibilidades de expansão do pensamento e da consciência acerca do poder das palavras.

Para Martins (1983, p. 25), essa dificuldade de transformar a leitura em uma ação prazerosa deve-se à “utilização preponderante dos livros didáticos”, que, em muitos casos, são a única forma de contato que grande parte dos alunos tem com livros. Podemos acrescentar, ainda, fatores como a precariedade das bibliotecas escolares, baixas condições socioeconômicas e culturais de muitas famílias e o uso de metodologias e sistemas de ensino equivocados que dificultam o acesso do leitor ao livro. Nesse sentido, devemos nos lembrar que:

[...] o aprendizado da leitura, para o efetivo letramento do futuro cidadão, é a chave que dá acesso às portas do mundo da literatura, ainda desconhecida de muitos, dentre os quais figuram milhões de brasileiros que não tiveram oportunidades de serem iniciados nesta prática que conduz ao posicionamento crítico no seio familiar. Motivos para isso não faltam. Estes vão desde as condições sociais e econômicas da grande maioria da população, que não consegue se dar o luxo de adquirir livros para os filhos, até a total desinformação sobre a importância da literatura infantil e infantojuvenil, gerada por um processo educativo no qual a literatura, caso sigamos os caminhos que se vem trilhando nas últimas décadas, tende a desaparecer completamente dos programas do Ensino Fundamental e Médio. (FLECK, 2017, p. 24-25).

Nesse panorama, a figura do educador torna-se essencial, pois, na função de mediador, terá que fazer uso da persistência e de encaminhamentos motivadores para oportunizar leituras que os educandos não teriam acesso em seu cotidiano e possibilitar-lhes o diálogo efetivo com os textos trazidos à sala de aula.

Para Geraldi (1997, p. 167), “o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá”, é o elo entre o autor - que tem o que dizer e faz uso de estratégias que explicitam as ideias que se materializam no próprio texto - e o leitor, - que desempenha o papel de reconstituir o que lê por meio de suas próprias ideias. Dessa forma, é pela leitura da palavra expressa pelo autor que o leitor apreende formas diversificadas de pensar e elaborar seu próprio pensamento.

Ainda, segundo o mesmo autor, há quatro formas de o leitor estabelecer relações com o texto: para buscar uma resposta a um questionamento, ação que dá origem a uma busca de informações, por isso intitulada de *leitura-busca-de-informações*; para escutá-lo, o que pode significar uma ação contínua de compreensão do texto, por isso denominada de *leitura-estudo-do-texto*; para usá-lo, como base para a produção de outros textos, sendo esta ação chamada de *leitura-pretexto*; por fim, para escolher o texto com liberdade, pelo simples prazer de ler, ação denominada por Geraldi de *leitura-fruição*.

Para a realização desta pesquisa e a consequente proposta didática de intervenção com as “Oficinas literárias temáticas” que nela se realizam, partilhamos dos conceitos estabelecidos por Geraldi sobre como o leitor estabelece relações com o texto lido, como destacado acima. Estas formas de agir perante o texto serão consideradas durante o planejamento dos encaminhamentos das “Oficinas literárias temáticas”. Contudo, é à leitura na sua modalidade de fruição que nos dedicamos com mais ênfase, a partir dos níveis sensorial e emocional de leitura já explicitados.

Por isso, “mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo.” (FREITAS, 2012, p. 68). No entanto, atuar como mediador na atividade de leitura não é tarefa simples, por isso a autora faz apontamentos que podem facilitar a mediação, tais como: realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e também os já dados, relacionar o que lê à sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas e

inferências, dialogar com outros textos, entre outras estratégias de leitura. Nossa ação, nesse sentido, volta-se aos pressupostos da Literatura Comparada e às possibilidades de ampliar a compreensão da arte da Literatura pelas possíveis relações que ela estabelece, em termos temáticos e organizacionais, com outras manifestações de linguagem, artes e áreas de conhecimento.

Durante todas essas intervenções no processo de leitura, promovidas pelo mediador – que nesse caso é o professor –, vão sendo implementadas as ações que permitirão ao leitor iniciante a compreensão mais ampla do texto, pelo exercício de refutar ou analisar informações, de localizar dados, de fazer inferências. Esses são, pois, alguns dos encaminhamentos – instigados pelo mediador – que poderão contribuir para o aperfeiçoamento do ato de ler na sala de aula.

Logo, a leitura no ambiente escolar efetiva-se por um conjunto de conhecimentos compartilhados entre docente e alunos que possibilita o desenvolvimento intelectual, a melhoria do rendimento escolar e a formação da personalidade, uma vez que o estudante se sente mais seguro ao conseguir compreender o que lê. Além disso, essa prática possibilita o acesso a novos conhecimentos. Sobre essa reflexão, Bamberger (1991) declara:

A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Ela favorece a remoção de barreiras educacionais, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento intelectual e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de cada indivíduo. (BAMBERGER, 1991, p. 10).

Nessas reflexões, vemos a dimensão psicológica e social que a leitura desempenha na vida do sujeito. Petit (2009) também analisa a importância da leitura para a formação de um jovem reflexivo. Há leituras que são perturbadoras, pois têm o poder de alterar o modo pelo qual o sujeito leitor observa o mundo. Elas possibilitam a transformação desse indivíduo e do contexto onde ele está inserido, pois “[...] a leitura é uma experiência singular. E que, como toda experiência, implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam. O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem desalojá-lo de suas certezas, de seus ‘pertencimentos’.” (PETIT, 2009, p. 147).

Segundo a autora, a leitura tem o poder de tirar o indivíduo de uma situação de *imobilidade*. Contudo, embora tenha essa capacidade transformadora, principalmente ao nos referirmos à literária, seja humanizadora, uma vez que o leitor se solidarize com a obra, refletindo sobre ela ou apenas esteja absorto em pensamentos que despertam sua imaginação, ela não possibilita a transformação imediata. Esse processo de transformação do indivíduo é longo, não pode ser observado em curto período de tempo. Sobre esse apontamento, Petit (2008) reflete e expressa que

[...] o espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros, mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. (PETIT, 2008, p. 12-13).

Frente a essa perspectiva, há, ainda, um grande desafio à escola, o local onde deverão ser efetivados os encaminhamentos de leitura literária. Ao reconhecermos o poder transformador e potencializador da leitura na formação de um indivíduo reflexivo, precisamos sistematizar práticas de análise do texto literário que possam ir ao encontro dessas potencialidades. Além disso, não é qualquer texto que possibilita a ampliação de horizontes, sendo assim, “leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura” (LAJOLO, 2008, p. 45). O educador deverá, realmente, proporcionar a descoberta do texto.

Nesse sentido, conquistar os alunos em fase de alfabetização e letramento para que realizem boas experiências com a leitura da literatura – vinculada a outras manifestações da linguagem, da arte e das áreas de conhecimento – parece ser um dos meios mais eficazes para transformar, de fato, a nossa realidade social e histórica pela geração de sujeitos leitores conscientes, futuros cidadãos aptos a entenderem seus deveres e direitos na sociedade. O poder humanizador da arte literária abrange também a possibilidade de transformação social e, por isso, devemos ter como objetivo a formação de leitores literários na escola.

Na próxima subseção, explicitamos algumas análises e considerações sobre a formação do leitor literário.

1.3 PASSOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA TRAJETÓRIA DO SENSORIAL-LÚDICO À CONCIENTIZAÇÃO DA MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM

O texto literário poderá ser um valioso recurso nas práticas alfabetizadoras, já que estamos focalizando a criança como futura leitora consciente e cidadã comprometida. No entanto, também devemos considerar que muitos alfabetizadores não estão familiarizados com o trabalho docente que envolve as especificidades dessa expressão de arte, cujos textos abrem-se a possibilidades para a formação de uma consciência aprimorada em relação às várias manipulações que a linguagem nos oferece. Por isso, esse gênero, algumas vezes, distancia-se da sala de aula ou se torna pretexto para outras finalidades de ensino que, infelizmente, ignoram as potencialidades criativas, imaginativas e lúdicas inerentes à sua produção.

São, pois, as especificidades do texto literário que, muitas vezes, levam a uma abordagem distanciada do “prazer estético” em sala de aula do Ensino Fundamental I.

[...] a literatura infantil contraria o caráter pedagógico [...]. Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. O saber adquirido dá-se assim, pelo domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica. (ZILBERMAN, 2003, p. 46).

Fica evidente nas palavras da teórica que o acesso à literatura expande o universo de concepções e vivências do sujeito. Com relação ao trabalho com o texto literário em sala de aula, para Cardoso e Sepúlveda (2015, p. 98), “ainda que exista uma consciência entre professores sobre a importância da leitura literária para crianças, falta-lhes conhecimento sobre as melhores formas de atuar [...] de fazer dessa atividade uma situação privilegiada de aprendizagem.” Isso não é de se

estranhar, porque a formação dos professores alfabetizadores não tem priorizado estudos aprofundados na área da literatura, em nenhuma de suas vertentes - histórica, crítica, analítica, receptiva ou interpretativa.

A formação de alfabetizadores, quando muito, oportuniza o estudo de alguns aspectos da Literatura Infantil e Juvenil, sem, contudo, proceder às reflexões que possibilitam conceber essa manifestação da arte literária como parte de um conjunto mais amplo que apresenta, como toda a expressão de arte, peculiaridades e especificidades que a diferenciam de outros campos nos quais a linguagem é, da mesma forma, elemento constituinte, como, por exemplo, a história e os estudos da linguagem em geral.

Tal formação, em nosso contexto, às vezes, é oportunizada pelos projetos de formação continuada de professores das redes municipais, estaduais e federais, ou em ações específicas que se voltam à formação docente, como é o caso do Mestrado Profissional em Letras - Profletras.

Nesse contexto, as ações realizadas pelos educadores precisam ser planejadas e fundamentadas em conceitos e metodologias que possibilitem a atividade de leitura, a constituição de seus sentidos e que promovam o gosto pela leitura do texto literário desde o início do processo de alfabetização e letramento. Assim prevê, também, a BNCC (2017), ao expressar que

[...] o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2017, p. 71).

Pelo que expressa o documento, a escola pode proporcionar um trabalho com diferentes gêneros discursivos na disciplina de Língua Portuguesa e estes podem ser abordados harmoniosamente nos diferentes anos escolares. Porém, como distribuí-los com harmonia, de modo que o espaço para a literatura e para a formação de um leitor literário seja efetivado? De acordo com a BNCC (2017), deve

haver uma progressão no trabalho com os gêneros discursivos, de modo que haja uma continuação de um ano para o outro, não havendo impedimento para que um gênero seja revisitado. Como podemos verificar na sua redação,

[...] por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. (BNCC, 2017, p. 75-76).

Isso significa que há uma distribuição de conteúdos e, por consequência, de gêneros discursivos que deverão ser abordados no decorrer dos anos escolares. É nesse contexto que se costuma incluir os gêneros literários na sala de aula, sem o devido cuidado de que esta manifestação de linguagem, pela sua natureza artística, não constitua um “gênero discursivo primário”, nas concepções do idealizador dos estudos sobre gêneros discursivos. Bakhtin (2003, p. 261-262) explana:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*.

Não há, na arte literária, nenhum “tipo relativamente estável de enunciado”, pois a natureza artística dessa produção de linguagem é polissêmica. As expressões literárias da lírica, do drama ou da prosa não “são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”, como são um bilhete, uma carta, um anúncio de vendas, uma propaganda, um meme, uma receita, uma conta de luz, água ou telefone, considerados “gêneros discursivos primários” (BAKHTIN, 2003) que se

constituem historicamente a partir de novas possibilidades e necessidades de interação verbal no seio das sociedades.

A abordagem, o estudo e a dimensão daquilo que o estudioso considera “gêneros discursivos secundários” – instituídos no âmbito literário – compreende outra esfera do uso da linguagem e de seu estudo. Tratá-los como se fossem “gêneros discursivos primários”, no âmbito escolar, é equivocar-se com relação à natureza, ao alcance e à finalidade catártica e fruidora de sua produção. A teoria literária e a história da literatura são os suportes primários para seu estudo.

Em experiências vividas ou observadas nos anos iniciais, desempenhando a função de professora ou de pesquisadora, foi possível constatar que obras clássicas – entre contos de fadas ou fábulas – ainda são as mais recorrentes para realizar a leitura literária, nas quais predominam mensagens moralizantes, ou que sirvam de base para a realização de uma atividade de análise linguística, ou ainda, que encaminhem o estudante às atividades futuras de seleção e triagem. Em tais situações, é sempre valioso trazer à tona uma das lições mais relevantes de Antonio Candido (1972, p. 805), que expressa:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Nessas circunstâncias, as escolhas feitas pelo professor podem influenciar o aluno positiva ou negativamente sobre a forma como ele concebe a obra literária. A respeito desse apontamento, Paiva e Rodrigues (2009) comentam que

[...] a atenção às escolhas por parte do professor torna-se fundamental para que ele possa trabalhar, adequadamente, o texto literário na sala de aula, ou seja, a seleção dos livros de literatura a serem lidos deve corresponder a objetivos de leitura que levem ao letramento literário, favorecendo a ampliação de gêneros e a

diversidade temática na interação ficcional e poética. (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p. 109).

Na escola, como vemos, uma das tarefas mais importantes do mediador é a seleção e a apresentação do universo literário aos alunos. Isso não quer dizer que eles não possam escolher livremente o que ler. Ao contrário, podem e devem ter essa oportunidade, mas precisam, também, nessa fase da formação leitora, ser acompanhados na caminhada com olhares e ações de pessoas mais experientes nessa área.

Não podemos ignorar que é o universo da literatura infantil que oportuniza os primeiros contatos do leitor com a arte das palavras. “A obra literária é um objeto social” (LAJOLO, 1988; YUNES; PONDÉ, 1988), pois, além de promover a interação entre o autor e o leitor, é o resultado de conhecimentos que são estabelecidos em uma sociedade constituída por valores culturais, econômicos e políticos. Ela pode apresentar ideologias de diferentes sociedades, e pelo uso especial que faz da linguagem, possibilitar a concretização desses valores.

Se a obra literária impuser ao leitor comportamentos moralizantes e regras de conduta, estará colocando-o em uma situação de submissão, quando não de alienação, reforçando a ideia de que a escola promove uma ideologia burguesa hegemônica, como foi comum em certa época histórica, quando a literatura infantil e juvenil servia basicamente aos propósitos educativos da classe social dominante. Grande parte da literatura produzida na contemporaneidade já é constituída de discursos emancipadores, valorizando a alteridade e a diversidade. Tais obras podem despertar a criatividade e a empatia com o outro e o mundo, assim como possibilitar ao leitor a sua expressão estética.

A literatura, concebida como arte humanizadora (CANDIDO, 1972), pode ser instrumento para sensibilizar o leitor e auxiliá-lo na forma de ver o mundo que está ao seu redor. De modo geral, esta arte nos coloca frente às questões universais de nosso tempo ou de sociedades passadas, instiga à curiosidade, ao pensamento e ao debate sobre essas questões e, desse modo, impulsiona para as necessárias comparações.

No entanto, em sociedades que se constituíram a partir de processos de colonização, a escola ainda é o local onde a literatura se faz mais presente na vida do aluno. É no espaço escolar que se ensina a manusear o livro, a lê-lo da esquerda para a direita, a descobrir o sentido de palavras e a formação de frases e parágrafos e, a partir desses passos básicos, expandir o entendimento à arte que os constitui.

O que temos observado em nosso processo de pesquisa, por meio de nossa prática pedagógica cotidiana, no decorrer de alguns anos de trabalho como professores, é que, mesmo que os métodos de ensino sejam questionáveis, a escola ainda é o local em que a leitura literária é proposta de maneira mais sistematizada. O maior desafio de educadores, nesse contexto, é realizar uma abordagem ao texto artístico por meio de procedimentos metodológicos que visem à formação do leitor literário desde os anos iniciais.

Nesse processo de escolarização da literatura, Soares (2006, 2006, p. 43) salienta que

[...] os objetivos de leitura e estudo de um texto literário [...] devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura. A análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa) a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o 'estudo' daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*.

Para pensar a formação desse leitor, é necessário compreender que este pode interpretar o que lê – e, desse ponto, expandir sua visão aos aspectos peculiares do texto literário que lhe permitem compreender os processos de manipulação da linguagem como material que constituiu a arte literária – se for ensinado a fazer isso. A reflexão sobre os temas que permeiam essa leitura é o mesmo que o pensar sobre o pensamento do outro, dialogar com as proposições do texto e, nessa interação, assumir o ativo papel de coautor, dando significado próprio ao que se lê como arte.

Cosson (2018) faz considerações sobre a função da escola enquanto local de sistematização da leitura literária, ao expor que

[...] nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. (COSSON, 2018, p. 26-27).

Nessa configuração, é preciso planejar estratégias e procedimentos metodológicos que possibilitem a compreensão e a análise da obra literária, para que o leitor adentre o conjunto de ideias que compõem o universo discursivo aí presente. Nesse sentido, nas atividades leitoras planejadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o papel do professor, aquele que antes que qualquer outro deve proceder a essa dimensão de leitura, é fundamental para poder, assim, atuar como mediador.

Ao visarmos à realização de um trabalho com o leitor iniciante, essa análise literária deverá apontar questionamentos que lhe permitam contestar a realidade e a constituir conhecimentos, seja para ampliá-los ou redimensioná-los. Além disso, com a presença da fantasia, introduzida por meio de elementos fantásticos, mágicos, misteriosos, que atraem a atenção e a curiosidade desse leitor, podemos nos valer da ludicidade para conquistar esse pequeno aprendiz e fazer da prática de leitura um momento de prazer, de compartilhamento, de expressão emotiva e de ampliação da visão de mundo com o qual ele chegou à escola.

Situemos, aqui, o elemento fantástico sob o conceito estabelecido por Todorov (1939, p. 31): “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” Em sua obra, o autor faz um relato seguido de uma análise sobre uma personagem que está vivendo situações inexplicáveis ou sobrenaturais. Dessa forma, essa personagem tem a capacidade de conduzir o leitor a vivenciar esta experiência simultaneamente a ele. Assim, reconhecemos que o leitor é envolvido pelos elementos fantásticos de tal maneira que passa a questionar a realidade.

Para Yunes e Pondé (1998, p. 47), “a fantasia é uma maneira de traduzir a realidade, uma forma de conteúdo e não o conteúdo ele mesmo.” Dessa maneira, o

leitor, ao realizar uma leitura permeada de fantasia, pode estabelecer conexões entre o ato de ler, seus sentimentos e emoções e a realidade na qual está inserido.

Ainda sobre a fantasia, Zilberman (2013, p. 49) pontua que ela

[...] é um importante subsídio para a compreensão do mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros.

Assim, por meio dos livros e do elemento fantástico presente neles, o leitor infantil vai construindo conhecimentos sobre a própria literatura, sobre o uso especial da linguagem e sobre a percepção de que não há limites entre a fantasia e a realidade na obra literária. Essas descobertas podem auxiliá-lo a conhecer a realidade à sua volta, pois, ao identificar-se com o herói, ou com o vilão, ou ainda com o local onde se passa a história ou com qualquer elemento que permeia a obra, esse indivíduo também se torna capaz de pensar sobre as pessoas e sobre as situações cotidianas, sob as quais é ancorado seu universo real, num intenso processo de comparação, aproximação, distanciamento e reordenação.

Nesse sentido, cabe aos professores do Ensino Fundamental I considerar que

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31).

Para isso, o leitor iniciante necessita de orientações que o auxiliem a fazer escolhas de leituras e a formatar suas preferências. No entanto, se esse leitor não frequenta as livrarias, nem mesmo as bibliotecas públicas; se o seu contato com os livros é mínimo ou inexistente, caberá ao professor ofertar e orientar as escolhas de leituras que sejam adequadas a ele, no espaço da sala de aula, para que, aos poucos, torne-se um leitor ativo, reflexivo e consciente e não seja alienado desse direito pelas condições sociais e econômicas que o circundam.

Como se nota, a formação do leitor literário, que se inicia na escola nos anos iniciais da escolarização, ou antes disso, se esse indivíduo pertencer a uma família que possibilita o contato com os livros, é um processo e, como tal, demanda tempo, pois ele deve ocorrer durante todos os anos escolares se o estudante for exposto a procedimentos metodológicos dinâmicos e emancipatórios.

Sobre o processo de aquisição da leitura e sobre a formação do leitor literário, Fleck (2017) explicita que

[...] este processo tem seu início nos primeiros anos de vida, nos contatos iniciais da criança com o mundo mágico, fantástico e aberto da literatura infantil, cujo acesso garante o aprimoramento do processo de aprendizagem da linguagem como meio de construção e representação da realidade. (FLECK, 2017, p. 26).

Nessa perspectiva, os primeiros contatos do leitor infantil com a leitura vão aos poucos sendo intensificados, por meio de ações sistematizadas, até que este desenvolva o gosto pela leitura e a capacidade de reflexão acerca do texto lido, mas isso requer tempo e planejamento. Portanto, o professor iniciará esse processo nas séries iniciais e os resultados dos procedimentos efetuados já nessa fase de escolarização serão observados ao longo de toda a fase adulta do sujeito, quando este pode, de fato, chegar a atuar, conscientemente, como um leitor crítico.

Bordini e Aguiar (1988), nesse sentido, apresentam uma reflexão sobre a obra literária e sobre sua essência transformadora da realidade, ao expressar que ela

[...] 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. (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 14).

A literatura, desse modo, é um dos maiores componentes culturais em uma sociedade, senão o maior, e materializa-se por meio das obras literárias que fazem uso da palavra, essencialmente escrita, mas, também, por meio de produções orais e imagéticas. Assim, o leitor/receptor da obra constitui significados a partir do que lê, do que vê ou do que ouve.

De acordo com as mesmas autoras, a característica fundamental da literatura é a linguagem. Esse é o elemento que vai diferenciar o texto literário e o não literário. Bordini e Aguiar (1988) comentam essa especificidade do texto literário, conforme mencionamos abaixo:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 15).

O texto não literário aponta para um objeto real e está relacionado diretamente ao contexto de produção e circulação que a comunicação demanda, enquanto o texto literário possui uma autonomia de significação, ou seja, apresenta regras próprias de comunicação e não depende necessariamente, para dar vazão à imaginação e criatividade do leitor na (re)criação de universos, do contexto de produção.

O leitor literário, de certa forma, entra no jogo de palavras proposto pelo autor, deixa de lado sua realidade circundante e limitada e passa a viver aventuras pelas ações das personagens de ficção, elaborando um campo plurissignificativo, que possibilita diversas leituras. Estas vão sendo ajustadas à sua realidade e aos seus conhecimentos, conforme vai avançando na leitura e na familiarização com esta arte. A relação signo/significante pode estabelecer-se dentro do próprio universo ficcional (como é comum ocorrer com os seres fantásticos que unicamente habitam o espaço imaginário, ficcional: fadas, duendes, gnomos, centauros, ogros, bruxas, feiticeiros, elfos, animais fantásticos, etc.) e não, necessariamente, no contexto real de existência do leitor.

Essa é uma trajetória formativa que se estende pela vida, pois, conforme aponta Lajolo (2008),

[...] a leitura, principalmente literária, parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de

sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. (LAJOLO, 2008, p. 106-107).

Nessa caminhada, são fundamentais os passos iniciais, dados com maior intensidade no princípio do processo de escolarização da criança e, daí em diante, por todo o percurso formativo institucional, aliado às experiências de vida que ela tiver.

Para Bordini e Aguiar (1988, p. 15), a literatura também pode ser considerada “uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.” Esse aspecto da arte literária é também destacado pelo ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, o peruano Vargas Llosa (2002, p. 394), ao expressar que

[...] la literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites².

Por essa característica, a literatura já foi denominada de alienante ou escapista, porque era entendida apenas como uma maneira de fugir da realidade. No entanto, já se sabe que ela tem a capacidade de fornecer ao leitor subsídios que lhe permitam ampliar suas fronteiras essenciais. Enquanto o sujeito está lendo uma obra literária, vai compondo imagens que possibilitam a ampliação de seus limites culturais, assim não está fugindo de sua realidade, mas refletindo sobre ela.

Na formação do leitor literário se torna necessário, também, desenvolver práticas sociais que usam textos literários cuja característica essencial é a linguagem ficcional. Com isso, Zappone (2008, p. 53) aponta algumas práticas sociais com os textos literários, tais como:

² Nossa tradução: [...] A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis através da qual passa nossa vida real, emancipados da prisão do espaço e do tempo, na impunidade do excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzidas por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje (leitura de romances cor-de-rosa, por exemplo, leituras de best-sellers e outros textos ficcionais que são/estão à margem do letramento literário escolar, etc), mas que já começam a ser estudadas com mais ênfase por historiadores da leitura e do livro, 4) a apropriação de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, mas que funcionam como tal diante de certos públicos que eles se apropriam numa atitude de gratuidade, estabelecendo com eles uma relação de ficcionalidade e de gratuidade, tais como matérias jornalísticas, depoimentos, etc. (ZAPONNE, 2008, p. 53).

Para Zappone (2008), a escola ainda centraliza seu trabalho no uso de textos literários canônicos, consagrados por uma cultura burguesa, os quais são impostos como fundamentais para a constituição da identidade e para a historicidade da sociedade atual, mas que se distanciam das práticas sociais mais significativas para o público leitor atual.

Ao pensarmos na constituição de nossas “Oficinas literárias temáticas” – considerando o exposto por Silveira (2005) –, voltamo-nos à perspectiva que considera que

[...] a leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...]. O texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16).

Desse modo, ao partirmos das experiências sensoriais primeiras dos alunos – privilegiando o nível sensorial de leitura, segundo Martins (1983) –, buscamos avançar, dentro do possível – para despertar-lhes “a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento”, aos que se refere Silveira (2005, p. 16) – ao conduzir o processo de prática de leitura sugerida para o nível emocional,

[...] na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo

de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo. (MARTINS, 1983, p. 51-52).

Essas características, aliadas ao nosso apelo à ludicidade presente nas obras escolhidas para constituírem a nossa proposição de leitura literária no Ensino Fundamental, podem propiciar uma experiência marcante e prazerosa frente à leitura do texto literário em sala de aula e, assim, contribuir, efetivamente, para a formação do gosto pela leitura e um incentivo real à busca de prazer na leitura da literatura para os pequenos aprendizes. Nossa proposta se solidariza com o que expressa Compagnon (2009), ao defender que

[...] a literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON 2009, p. 47).

Mediante essa configuração, a literatura possibilita que o leitor seja sensibilizado ao conhecer a obra e sua constituição, pois ela é instrumento de aquisição de conhecimento e de valores culturais, além de ser primordial para desenvolver a empatia, o respeito e a consideração para a diversidade. Para Candido (2011, p. 179), “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Dessa forma, o autor explicita uma reflexão sobre como a literatura pode se tornar meio de compreender a sociedade e de atuar sobre ela.

Na próxima subseção, apresentamos alguns apontamentos sobre a ludicidade, aspecto já aludido nesta subseção, para discorrermos sobre como esse elemento se apresenta na literatura infantil.

1.4 LUDICIDADE NA LITERATURA INFANTIL: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA DESENVOLVER A SENSIBILIDADE ESTÉTICA EM CRIANÇAS LEITORAS

Pensar sobre a ludicidade relacionada à literatura infantil, possibilita-nos refletir sobre como esse elemento se faz presente, primeiro, na elaboração dessa arte para as crianças e, em seguida, nos encaminhamentos à leitura literária no espaço escolar, com vistas à sua exploração como motivador para a formação do gosto de ler.

Mas o que significa o termo ludicidade? De modo geral, o uso dos termos ludicidade ou lúdico remetem-nos às brincadeiras e aos jogos infantis. Nesse sentido, para Luckesi (2014, p. 13):

[...] ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada de seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele).

De acordo com o autor, o termo ludicidade é usado, em determinadas circunstâncias, erroneamente, pois algumas pessoas acreditam que brincadeiras para adultos, algumas ofensivas, podem ser lúdicas, ou, ainda, quando alguma criança é forçada a participar de uma “brincadeira lúdica”, como, por exemplo, pular corda, e ela não quer participar dessa atividade por diversos motivos. Nesses e em outros casos, a proposta perde o seu objetivo e deixa de ser lúdica no sentido mais pleno da palavra.

As brincadeiras e os jogos são ações decorrentes de uma determinada cultura. Elas desempenham uma função social, seja para propiciar a interação entre os sujeitos que participam dessas ações, seja para despertar a criatividade, ou ainda, para ensinar a lidar com os sentimentos e as emoções que são colocadas à prova no momento das atividades lúdicas. Isso se dá pelo fato de que muitas delas exigem ações de repartir, compartilhar, negociar, dialogar ou ainda lidar com sentimentos como perder ou ganhar, seguir ou parar, enfrentar-se com determinada situação ou tentar evadir-se dela, entre outros.

O jogo e as brincadeiras auxiliam a criança a incorporar o universo dos diferentes papéis que cada sujeito pode desempenhar, a seguir regras ou a rechaçá-las – com suas consequências -, a competir e a lidar com essas emoções.

Brougère (1988, p. 21-22) faz um relato sobre como a criança aprende o jogo desde a fase inicial da vida. Quando a mãe desenvolve com o bebê, por exemplo, a brincadeira de esconder uma parte do corpo, ela está ensinando-o a brincar. Nessa fase, o bebê não sabe que está brincado, mas, com a repetição da brincadeira, vai apropriando-se de alguns conhecimentos: compreender as regras do jogo, pois a mãe dá o comando e o bebê responde a ele; compreender o aspecto fictício, de modo que uma parte do corpo não desaparece durante a brincadeira, é apenas um “faz-de-conta”; compreender a inversão de papéis, porque, com o passar do tempo, o bebê vai fazer tentativas de comandar a brincadeira, do mesmo modo como a mãe fez anteriormente; compreender, também, que a brincadeira não altera a realidade, ou seja, ela pode ser reiniciada de tempos em tempos.

De acordo com Brougère (1988, p. 22-23):

[...] não se trata aqui de expor a gênese do jogo para a criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade.

Imaginar a cena vivenciada pela mãe e pelo bebê nos fornece a dimensão da capacidade da criança não só em assimilar a estrutura da brincadeira, como, também, de compreendê-la desde a mais tenra idade.

No entanto, Luckesi (2014, p. 17) apresenta o argumento de que “ludicidade é um estado interno do sujeito”, pois o participante somente cumprirá sua função se considerar a experiência como lúdica. Dessa forma, ela é uma experiência interna e, se gerar algum tipo de desconforto, deixará de cumprir sua função.

Assim, o estado lúdico pode ser originado por meio de diversas ações, situações, brincadeiras, encontros, entre outras vivências que são efetivadas em diferentes fases da vida. Isso também ocorre com a sensibilidade estética. De acordo com Bakhtin (2003), existe um diálogo constante entre o interlocutor e o

conjunto de palavras do outro. Podemos ainda compreender que o leitor é aquele que reage à palavra do outro, assim explicitado a seguir:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação de riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2003, p. 379).

A ludicidade está muito relacionada ao espaço escolar, pois é o local em que o estudante, especialmente do Ensino Fundamental I, vai desenvolver atividades lúdicas, possibilitadas por meio de práticas pedagógicas que se utilizam de jogos e brincadeiras para resgatar lembranças, memorizar esquemas, despertar sentimentos, controlar emoções, enfim, adquirir conhecimentos. Segundo Almeida (2017), a escola vai desempenhar um papel importante ao propiciar a realização de atividades lúdicas, pois

[...] o brincar não é apenas necessidade, é direito das crianças. A escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos. O valor do lúdico para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que a frequentam. As diferentes mediações educativas realizadas pelo educador, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório lúdico delas. (ALMEIDA, 2017, p. 40).

Diante dessa reflexão, vemos que o professor das séries iniciais desempenha, também, a função de elaborar, orientar e colocar em prática atividades lúdicas individuais ou coletivas voltadas ao desenvolvimento integral de seus alunos. Contudo, para isso, deve estar atento às suas reações e às reações dos estudantes frente a essas atividades, pois, para Luckesi (2014, p. 21), “o educador precisará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos”. Dessa maneira, a postura do educador durante um encaminhamento lúdico influencia na atuação dos estudantes, pois ele determina e controla o “tom” da brincadeira.

Ao pensarmos sobre a elaboração das “Oficinas literárias temáticas”, vinculadas à ludicidade, também nos remetemos ao fato de que “uma abordagem de leitura deve levar o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo.” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 129). Essa perspectiva, por sua vez, vinculada à literatura infantil, leva-nos ao que expressou Coelho (2000, p. 27), ao mencionar:

[...] Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, à arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

É nesse espaço lúdico que é proporcionado pela leitura-fruição do texto literário que buscamos inserir nossas sugestões de práticas de abordagem ao texto artístico em confluência com outras formas de linguagem que possibilitam a ampliação do universo evocado pela literatura.

Com esse objetivo em mente, na próxima parte desta dissertação, expressamos os caminhos metodológicos percorridos para a elaboração tanto do texto, como das atividades nele incluídas como uma sugestão de proposta de implementação didático-pedagógica voltada às práticas de leitura literária com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

II PARTE: TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2 A METODOLOGIA ELEITA: O CAMINHO A SER PERCORRIDO

Nesta segunda parte de nossa dissertação, apresentamos algumas reflexões sobre a metodologia que utilizamos na realização de nossa pesquisa, com seus aspectos estruturais, conceituais e organizacionais. Nela incluímos, também, comentários e indicações sobre os elementos que devem contextualizar a relação da escola e dos alunos com relação à sugestão que fazemos referente às propostas de leitura e de formação do leitor literário, planejadas para responder à questão de pesquisa que norteia nossas ações como professores-pesquisadores.

Frente à situação que vivenciamos neste ano de 2020, esta é uma pesquisa bibliográfica que – diante da impossibilidade de nos levar a uma efetiva intervenção didático-metodológica em sala de aula, assume um caráter propositivo – está ancorada em um conjunto de teorias que fundamentam as escolhas e as sugestões das estratégias de leitura literária que nos parecem viáveis à aplicação junto ao público alvo. Nossa ação de pesquisa, assim como a proposta que dela deriva, baseia-se, desse modo, nas abordagens qualitativa e propositiva.

Na sequência, expomos algumas das reflexões que fornecem base a estas metodologias e discorremos sobre como elas são aplicáveis ao caso de nossa proposta como pesquisadores inseridos em sala de aula, no contexto do Ensino Fundamental I.

2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Ao tomarmos como base a abordagem bibliográfica na realização de nossa pesquisa, sentimos a necessidade de apresentar subsídios que possam fundamentar conceitos essenciais para compreender o processo de desenvolvimento da leitura e para implementar estratégias que auxiliem as crianças em processo de alfabetização e letramento a darem os primeiros passos em direção à leitura de textos literários que sejam apropriados a essa fase de desenvolvimento, o que corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental I.

Trata-se de um levantamento de informações e reflexões sobre diferentes formas de observar os desafios de promover a leitura de literatura em sala de aula da fase inicial de escolarização. Além disso, apoiamo-nos na abordagem qualitativa, que busca a compreensão ou a descrição de um determinado fenômeno, a observação de aspectos relevantes relacionados a esse fenômeno e apresenta possíveis soluções.

Nesse sentido, temos nas reflexões de Silveira e Córdoba (2009), que apresentam características que devem permear a construção de uma pesquisa qualitativa, um apoio valioso, pois mencionam que

[...] as características da pesquisa qualitativa são: a objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA, CÓRDOBA, 2009, p. 32).

A pesquisa que realizamos – a qual sugerimos que também realizem todos os docentes que queiram colocar em prática a sugestão de leitura literária que aqui apontamos – apoia-se igualmente na abordagem propositiva ou prescritiva. Ela, de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado, ou prescrevem um modelo teórico ideal para delimitar conceitos, que servirão posteriormente de respostas diretas”.

Dessa forma, torna-se possível, diante da situação atual, de isolamento³ social devido à pandemia que nos impede de implementarmos nossa proposta didático-pedagógica na turma que nos inspirou ao projeto, apresentarmos sugestões

³ Vale destacar, que em sua origem, a pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profletras, tem como objetivo sua aplicabilidade em ambiente escolar e análise dos resultados, no entanto, diante do momento histórico em que vivemos no ano de 2020, o da Pandemia causada pela propagação do vírus Covid-19, não foi possível realizar as Oficinas literárias temáticas, devido à realização de aulas remotas nas escolas e da necessidade de isolamento social. Diante desse contexto, todos os encaminhamentos metodológicos foram redimensionados como sugestões de estratégias de ensino que poderão futuramente ser realizadas pela professora-pesquisadora e por outros professores que possam se interessar pela pesquisa.

aos demais docentes de como proceder para a efetivação das atividades planejadas, ancoradas em nossa experiência docente junto às séries iniciais do Ensino Fundamental. Elas são indicações que podem, segundo nosso entendimento, auxiliar na solução do problema apresentado referente à iniciação da leitura literária no período da alfabetização e do letramento, de modo que tanto o professor-pesquisador, como outros docentes, possam realizar as práticas contidas nas sugestões e estratégias à efetivação do processo de leitura literária junto aos pequenos leitores.

Nesse contexto, a pesquisa por nós realizada no âmbito do Profletras, a princípio efetivada para a execução de uma intervenção, integra, agora, uma proposta de intervenção pedagógica a fim de buscar respostas satisfatórias à pergunta norteadora que nos moveu às ações aqui descritas: como realizar um trabalho com a leitura do texto literário no 2º ano do Ensino Fundamental e quais estratégias podem auxiliar o aluno a despertar o interesse pela leitura literária que, gradativamente, permitam uma experiência lúdica frente ao texto para contribuir, assim, à formação do leitor que se encontra nesse ano escolar?

As ações estão organizadas na forma de “Oficinas literárias temáticas”. Com elas, propomo-nos não apenas a investigar e apresentar sugestões de leitura que possam ser redimensionadas também a outras séries do Ensino Fundamental, mas que, também, possam auxiliar a criança que está começando seu caminho como leitora para que desenvolva o gosto pela leitura literária.

Desse modo, na próxima subseção, explicitamos algumas informações e aspectos estruturais a respeito da escola que tomamos como referência para a produção do projeto, bem como sobre certas características dos alunos que poderão fazer parte do mesmo. Parece-nos importante expormos esses passos planejados, a princípio, para a nossa própria intervenção, pois, ao se colocar em prática as sugestões que, finalmente, decidimos apresentar, esses encaminhamentos são necessários e constituem parte integrante das ações que culminam com a prática pedagógica.

São, pois, alguns dos procedimentos metodológicos oriundos das demandas da execução da metodologia empregada e que dão respaldo às ações de sugestão da implementação didática que, mais adiante, também será exposta.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES

A pesquisa desenvolvida contou, a princípio, com a participação de alunos que estão no 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, na cidade de Cascavel/PR. Esses alunos começaram a ser observados por nós na intenção de, com eles, realizarmos o projeto das “Oficinas literárias temáticas”, no segundo semestre do ano de 2019, período no qual acompanhamos as atividades da turma. Trata-se de um período de tempo em que desempenhamos o papel de observadores, acompanhando a professora da turma no trabalho cotidiano com seus alunos que estavam no 1º ano do Ensino Fundamental.

Os estudantes tinham idades entre cinco e seis anos e estavam iniciando seu processo de alfabetização e letramento. Nesse ano escolar de 2019, a maioria das crianças da turma já conseguia proceder às práticas de leitura de decodificação estabelecidas por meio de textos não muito longos e que permitissem a elas o encontro com a ludicidade e o envolvimento com o texto lido. Dessa forma, procuramos estabelecer estratégias que pudessem ser aplicadas no ano seguinte, em 2020, ano em que estariam no 2º ano, conforme o que já foi explicitado.

A Escola que nos recebeu para esta pesquisa – não apenas como professora, integrante de seu quadro de funcionários, mas, agora, como pesquisadora, juntamente com o orientador da pesquisa e da prática pedagógica proposta, Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck – foi inaugurada em 13 de junho de 1969. Desde então, vem atendendo à comunidade escolar e adequando-se às suas necessidades. A referida escola está localizada em um bairro da cidade e recebe estudantes que habitam próximos ao local e também de outros bairros vizinhos.

De acordo com os dados do último Projeto Político Pedagógico (PPP), estão matriculados nesse estabelecimento de ensino aproximadamente 546 estudantes, distribuídos nos períodos matutino e vespertino, conforme Quadro 1 (2016-2018) exposto a seguir:

ANO 2018

ATENDIMENTO	Nº DE SALAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE TURMAS
Educação Infantil	03	79	04
Ensino Fundamental	07	467	16
Reforço Escolar	01	80	08

Fonte: Dados Estatísticos da Escola, constante de seu PPP.

A escola tem, em seu quadro de funcionários: 23 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 monitora de biblioteca, 01 secretária, 01 instrutor de informática, 02 merendeiras, 05 zeladoras e 03 professoras auxiliares pedagógicas. Esta Instituição de Ensino é constituída por diferentes ambientes escolares, onde são desenvolvidas atividades pedagógicas, sendo estas essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos, conforme especificado no Quadro 2, apresentado na sequência:

ESPAÇOS FÍSICOS NO AMBIENTE ESCOLAR DA PESQUISA	Quantidades de salas
Direção	01
Secretaria	01
Coordenação Pedagógica	01
Sala de Professores	01
Sala de Hora-Atividade	01
Laboratório de Informática	01
Biblioteca	01
Ginásio	01
Parquinho	01
Área coberta	01
Refeitório	01
Auditório	01
Almoxarifado	02
Sala de Projetos	01
Sala de aula	10

Sala de Reforço Escolar	01
Banheiro	12
Lavanderia	02
Sala de Monitora	01
Elevador	01

Fonte: Dados da Escola, constante no seu PPP.

Nos anos de 2010 e 2011 a escola foi reconstruída, pois era parte construída em alvenaria e parte em madeira. Desse modo, mesmo apresentando já um espaço físico adequado e seguro ao trabalho com crianças, foi reestruturada e revitalizada. A partir de 2011, a instituição passou a ter uma biblioteca, localizada em uma sala ampla e arejada, projetada para atender a uma finalidade específica: proporcionar momentos de leitura, mantendo um cronograma que fosse capaz de contemplar todas as turmas, bem como proceder ao empréstimo de livros aos alunos para que despertem o interesse pela leitura. Além disso, o acervo da biblioteca passou a ficar à disposição de toda a comunidade escolar.

O acervo bibliográfico é fornecido pelo poder público Federal, Estadual e Municipal, bem como adquirido pela Associação de Pais, Professores e Servidores-APPS dessa escola e por doações da comunidade.

A monitora de biblioteca, graduanda em Pedagogia, desempenha as atribuições expressas no Regimento Escolar deste Estabelecimento de Ensino, sendo responsável pela organização e conservação do acervo, bem como pelo atendimento aos alunos, conforme os objetivos presentes no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. Destacamos sua formação, pois assim justifica-se a preocupação e atenção à manutenção de ações pedagógicas que envolvem o espaço e o acervo da biblioteca.

Após a inserção de 13% de hora atividade na jornada de trabalho dos professores municipais, conforme a lei nº 6.445/2014, art. 33, o período de permanência dos estudantes na biblioteca foi ampliado de quarenta minutos para uma hora e vinte minutos a cada semana. Com isso, o trabalho pedagógico na biblioteca foi modificado. Além de pesquisas, os estudantes passaram a realizar

atividades de leituras e de escuta de textos literários, debates e encaminhamentos relacionados às leituras.

Sobre o papel da biblioteca na formação do leitor literário, Soares (2011) pontua:

Na biblioteca, escolariza-se a literatura infantil (aliás, a literatura em geral) através de diferentes estratégias. A primeira estratégia é o próprio estabelecimento de um local escolar de guarda da e de acesso à literatura, um local escolar a que se atribui um estatuto simbólico que constrói uma certa relação escolar com o livro, fundadora da relação posterior do aluno com a instituição social não escolar “biblioteca” (biblioteca pública, ou biblioteca de instituição não escolar, ou mesmo biblioteca particular). (SOARES, 2003 p. 22).

Observamos, no cotidiano escolar, que os alunos demonstram grande interesse pela hora da leitura semanal na biblioteca da escola, pois, além de cadeiras e mesas, há um espaço em que os jovens leitores podem se sentar ou deitar no chão. Há a utilização de recursos como fantoches, fantasias e, inclusive, a decoração, que busca inspiração em histórias e personagens conhecidas no universo infantil e que proporcionam um ambiente adequado à contação de histórias.

A escola apresenta, em seu PPP, o projeto “Semana da Leitura”, no qual os educadores procuram oportunizar a leitura de livros de literatura infantil, jornais, revistas, gibis, entre outros, para aguçar o interesse por diferentes gêneros. Esse projeto da escola ocorre durante a semana na qual se comemora o aniversário de Monteiro Lobato, em homenagem ao escritor pela sua dedicação à literatura infantil, sendo que as leituras ocorrem no início da aula e têm a duração de trinta minutos.

Os livros de literatura infantil, revistas, gibis, entre outros materiais de leitura, são selecionados pelos professores de acordo com o nível de leitura de cada faixa etária. Nesse contexto, cabe ao professor a escolha do que considera adequado à sua turma. Além de ampliar as possibilidades de leitura, esse projeto também visa a propiciar momentos de leitura fruição.

Por fim, a escola passou a desenvolver, a partir de 2019, o projeto “Oratória e Contação de Histórias”, no qual alunos do quinto ano participam de um evento em que alguns se dedicam à oratória, sendo que a apresentação consiste em um texto produzido pelo próprio aluno e reestruturado com o auxílio do professor; enquanto

outros atuam como contadores de histórias, utilizando como base para essa tarefa uma obra da literatura infantil. Há, ainda, a opção de declamar uma poesia. O objetivo do projeto é possibilitar e ampliar conhecimentos referentes à leitura literária e leituras informativas. Esse projeto passará a integrar o novo PPP da Escola para 2020, que ainda está sob revisão e avaliação da Secretaria Municipal de Educação – Semed.

A partir da observação sobre a existência desses projetos desenvolvidos na escola, tornou-se possível verificar que há uma preocupação da gestão em desenvolver atividades de leitura que envolvam a comunidade escolar, principalmente, os educandos, pois a formação do leitor inicia-se desde os primeiros anos escolares. O hábito e o gosto pela leitura devem ser compreendidos como um projeto para a vida, pois, inicia-se na escola, mas contribuirá para a formação integral de um cidadão consciente.

Consideramos imprescindível que os docentes que queiram realizar a implementação de nossa sugestão de “Oficinas literárias temáticas” – para contribuir efetivamente à formação do leitor literário na escola – busquem, do mesmo modo que acima explicitamos, desenvolver um olhar diferenciado para o espaço escolar, um olhar de pesquisador, de alguém que procura identificar nesse seu campo de atuação uma problemática que precisa de atenção teórico-metodológica diferenciada. A partir dessa conscientização, é possível desenvolver os passos da pesquisa propositiva e da pesquisa qualitativa que apontamos nesta seção dos nossos estudos. Desse modo, os primeiros encaminhamentos para a efetivação do projeto de intervenção serão dados com segurança.

Na sequência, na terceira parte desta pesquisa, explicitamos, ainda, algumas concepções teóricas que fundamentam a metodologia que utilizamos na elaboração dos encaminhamentos das sugestões de leitura que planejamos para uma possível implementação pedagógica e, em seguida, apresentamos aos colegas docentes nossa proposta de “Oficinas literárias temáticas”.

**III PARTE: PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS:
OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS E UNIDADE DIDÁTICA -
ELEMENTOS DA NARRATIVA PARA CRIANÇAS EM
ALFABETIZAÇÃO**

3 PROPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS:

Para a realização desta pesquisa, no contexto das ações requeridas no trabalho de conclusão do Profletras, foram elaboradas sugestões de práticas de leitura que podem ser implementadas com base numa proposta de “Oficinas literárias temáticas” envolvendo diferentes obras literárias e outras formas de arte, explorando uma mesma temática, direcionadas a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Apresentamos, também, a produção de uma “Unidade didática” que – com proposições de leituras que conduzem os alunos a conhecerem de forma mais elementar os elementos da narrativa, considerando a fase de leitura em que se encontram nessa etapa de ensino – auxilia os envolvidos no projeto a dar os primeiros passos rumo à compreensão dos elementos da narrativa. Tal proposta, com adaptações, pode, da mesma forma, ser implementada em outras séries do Ensino Fundamental.

3.1 “OFICINAS TEMÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA”: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA

As “Oficinas literárias temáticas” foram elaboradas a partir de obras literárias e outras formas de expressão artística que estão relacionadas por um tema gerador. Essas obras foram selecionadas durante o período de orientações e de reuniões com colegas da turma 2019 do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da unidade de Cascavel-PR e, também, de egressos do Programa que participam das atividades do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do Passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, para compor uma sugestão de “Projeto de Intervenção Pedagógica”, que seja efetivado por meio de “Oficinas literárias temáticas”. A proposta aqui sugerida toma como base a efetivação de tais ações realizadas por colegas egressos do Profletras/Cascavel em anos anteriores com práticas efetuadas

por meio dessa estratégia de “Oficinas literárias temáticas” em outras séries⁴ do Ensino Fundamental.

Esta sugestão de “Projeto de Intervenção Pedagógica” apoia-se, assim como o fizeram as implementações anteriores que a fundamentam, na concepção interacionista de linguagem em relação à prática da leitura e na forma de compreender a importância e o significado do texto literário em que “se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciências das artes. [...] São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. (Bakhtin, 2016, p. 71).

A efetiva realização do projeto que aqui propomos deve, segundo a nossa intenção e concepção de prática pedagógica com a leitura literária, fundamentar-se,

⁴ Na área dos Estudos Literários do Mestrado Profissional em Letras-Profletras, da unidade da Unioeste-/Cascavel-PR, sob a orientação do Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, já é tradição realizar propostas de leitura literária nas escolas de Ensino Fundamental por meio de “Oficinas literárias temáticas”, como podemos observar pelas dissertações já defendidas nesse âmbito: OTTONELLI, R. A. V. **Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas para a Guerra do Paraguai (1864-1870)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3230339. Acesso em: 18 nov. 2020.

ZUCKI, R O. **Letramento Literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3229749. Acesso em: 18 nov. 2020.

BORDIN-LUIZ, V. **A Leitura da Literatura no Ensino Fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4834547. Acesso em: 18 nov. 2020.

BERNARDI, S. S. **A Literatura e Suas Relações Com Outras Artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

SANTOS, V. P. **A Liberdade Lúdica na Leitura da Literatura Nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SANT’ANA, M. F. **Passos Iniciais à Formação do Leitor Literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOUZA, M. C. F. **Leituras de Narrativas No Ensino Fundamental – Anos Iniciais: passos à formação do leitor literário**. 2019 (173 f.). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

também, no estudo da Literatura Comparada e reflexiva, que requer a análise de vários textos que exploram a mesma temática, permitindo estabelecer comparações e contrastes entre eles. Para auxiliar na compreensão dessa dimensão, aconselhamos a leitura do livro *Literatura comparada e intertextualidad* (1994), de Mendoza Fillola, que também foi consulta básica para os projetos desenvolvidos pelos colegas egressos do Profletras. Algumas das reflexões do teórico espanhol serão por nós abordadas também neste texto.

A aplicação desta metodologia pode ser desenvolvida em todos os níveis do Ensino Fundamental, de maneira sistemática, permitindo estabelecer a intertextualidade entre as obras selecionadas para as diferentes práticas propostas como meio de efetivar o processo de leitura participativa e engajada, que promove o diálogo entre autor, leitor, texto e contextos.

Outro aspecto que julgamos importante que o docente conheça para implementar o projeto sugerido é a Estética da Recepção, cuja teoria revelou a importância da participação do leitor na coprodução de um significado para o texto, sendo este o destinatário que produz os significados no ato de ler. Segundo Abreu (2006, p. 80), “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais.” Desse modo, podemos compreender que cada leitor estabelece relações com a obra lida de acordo com conhecimentos e valores adquiridos antes do contato com a obra. Algumas das bases da teoria de Jauss (1979) são, da mesma forma, integradas às nossas reflexões ao longo deste texto.

Além disso, o leitor estabelece relações entre a obra lida e outras obras, por meio de conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e culturais, adquiridos previamente, que possibilitam a construção de novos sentidos, ao estabelecer um processo de comparação, aproximação e distanciamento entre objetos e experiências de leitura já efetuadas com aqueles materiais em curso no ato da leitura atual.

Sobre esta metodologia, apresentamos a reflexão de Mendoza Fillola (1994), que expressa:

El enfoque comparatista requiere la copresencia de varios textos, es decir, producciones concretas sometidas a la observación directa del alumno. [...] destaquemos que las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos de la LC [Literatura Comparada] pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, desde el nivel de Educación Infantil (por ejemplo, con la utilización de producciones propias de la literatura oral o narraciones de la literatura popular o folclórica⁵). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

Nesse contexto, a Literatura Comparada pode ser utilizada, também, como metodologia eficaz para a compreensão do texto literário e pode ser desenvolvida em todos os anos escolares, inclusive nos anos iniciais, período que é o foco da nossa pesquisa e das proposições de práticas de leitura que nela realizamos. Mas para que se estabeleça uma adequada compreensão do texto, o leitor passa por processos como o de produção de expectativas e a realização de uma série de habilidades e estratégias leitoras com as quais pode construir, reelaborar ou retificar hipóteses a partir do texto lido.

Para Mendoza Fillola (1994, p. 29), o leitor estabelece uma hipótese/expectativa que se confirma no decorrer da leitura ou várias expectativas que podem ser errôneas ou que se mantêm provisoriamente. Essas expectativas podem ser *incompatíveis; possíveis ou opcionais; necessárias ou essenciais*, e surgem motivadas pelo próprio texto, que pode ser de ficção, de convenção artístico-estilística, de tradição cultural, possibilitando a formação de suposições e identificações e o reconhecimento do gênero, das personagens e do tema.

Por isso, Mendoza Fillola (1994, p. 31-32) apresenta uma proposta que segue as seguintes características:

A) Una fase de selección y apreciación de conceptos y referencias teóricas que puedan incidir y fundamentar su adaptación a la didáctica del hecho literario [...] B) Fijar bases para la elaboración de un paradigma didáctico específico de acuerdo con los planteamientos psicopedagógicos actuales e las necesidades e intereses de los alumnos respecto a la materia. C) Fase de elaboración y aplicación de una metodología adecuada y de un conjunto de muestras

⁵ Nossa tradução: A abordagem comparativa requer a co-presença de vários textos, ou seja, produções concretas sujeitas à observação direta do aluno. [...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

*generales de aplicación con fines didácticos específicos. D) Evaluación del trabajo propuesto em el punto E), a través del seguimiento y observación práctica*⁶.

Ainda, de acordo com Mendoza Fillola (1994), por meio dessa metodologia de ensino é possível estabelecer *coincidências* e *paralelismos* entre os objetos de estudo, que são os diversos textos literários e textos de outra natureza, permitindo ao leitor acessar *conhecimentos culturais, artístico-linguísticos* através dos textos selecionados previamente. Para que isso ocorra, é preciso haver, segundo expõe o autor, um planejamento específico, que evidencie a *vitalidade sociocultural* presente nessas obras durante as aulas, no nosso caso, as de língua portuguesa.

Mendoza Filolla (1994, p. 99-102) apresenta sua proposta de trabalho com textos literários por meio da Metodologia de Literatura Comparada, de acordo com as seguintes fases:

Fase 1: Assimilação de conceitos chave: desenvolve a abordagem do conceito de intertextualidade, bem como a compreensão dos diferentes fenômenos de transformação/geração que ocorrem na criação de novas obras, para que sejam didaticamente evidentes e compreensíveis.

Fase 2: A sistematização da metodologia da literatura comparada: nesta fase, ocorre a aplicação e o uso de recursos comparativos na observação de textos literários. Faz-se uso de estratégias de observação e de aplicação sistemática das abordagens metodológicas de comparação entre textos da mesma língua.

Fase 3: O estudo integrado de obras literárias em distintas línguas: é a fase em que são articulados os diversos recursos da Literatura Comparada para desenvolver um conhecimento integrador de várias produções incluídas no currículo. Ocorre também a comparação de textos em diferentes idiomas, que permitem combinar as diferentes contribuições e suposições básicas que foram consideradas e estabelecidas, a fim de mostrar a contiguidade cultural e as correlações que

⁶ Nossa tradução: A) Fase de seleção e apreciação de conceitos e referências teóricas que possam influenciar e fundamentar sua adaptação à didática do evento literário. B) Estabelecer bases para a elaboração de um paradigma didático específico, de acordo com as atuais abordagens psicopedagógicas e as necessidades e interesses dos alunos em relação ao assunto. C) Fase de desenvolvimento e aplicação de uma metodologia apropriada e um conjunto de amostras de aplicação geral para fins didáticos específicos. D) Avaliação do trabalho proposto no ponto E), por meio de monitoramento e observação prática.

ocorrem entre várias criações artístico-literárias. No nosso caso, não serão obras de diferentes línguas, mas, sim, de gêneros diferentes.

Fase 4: Integração de conhecimentos culturais e projeção interdisciplinar da proposta: é a fase que tem um caráter global e que possibilita analisar, em sala de aula, produções de diferentes artes. Não é apenas para mostrar coincidências entre trabalhos ou exemplos específicos, mas estimular o aluno na capacidade de observar, analisar e relacionar, significativamente, a complexa rede de conexões que constitui o enredo de uma cultura.

Com relação à recepção dessas obras pré-selecionadas, nosso apoio está em determinados pressupostos da Estética da Recepção. Zilberman, em sua obra *Estética da Recepção e História da Literatura* (1989), explicita o que vem a ser essa teoria desde sua origem, cuja proposta foi desenvolvida por Robert H. Jauss, pesquisador da Literatura e da Teoria Literária. Foi ele quem, com maior atenção, voltou-se para as análises do caráter estético de um texto a partir da figura do leitor, por isso, por meio de seus estudos, surgiu essa teoria.

Jauss (1979) elenca três funções essenciais que possibilitam a liberação do prazer estético: a *Poesis*, a instância do autor, ou ainda, a consciência produtora, o próprio texto, que conduz o leitor ao universo da leitura e possibilita que ele vivencie as experiências textuais de forma viva e intensa.

Depois disso, vem a *Aisthesis*, a instância do leitor ou a consciência receptora, responsável por levá-lo a novos processos cognitivos do conhecimento, possibilitando reflexões e análises sobre os conhecimentos adquiridos antes da leitura, de modo a conduzi-lo à comparação entre as informações e a redimensionar suas análises.

Por fim, desencadeia-se a *Katharsis*, a instância comunicativa estabelecida entre os dois primeiros componentes, a qual é responsável por conduzir o leitor ao prazer estético, proporcionado pela leitura. Também possibilita transformações nos processos cognitivos, emocionais e psíquicos.

Outra característica relevante dos estudos de Jauss refere-se ao fato de que a História da Literatura deve explorar o caráter recepcional de um texto, não apenas focalizar a maneira como foi recebido no momento histórico de sua publicação (caráter sincrônico), mas, também, de acordo com a sua recepção ao longo da

história (caráter diacrônico), assim como as suas contribuições para os processos de vida do leitor, suas percepções e experiências.

Zilberman (1989, p. 33-37) explicita a teoria desenvolvida por Jauss, que a divide em sete teses de análise literária e reformulação da recepção estética da obra literária. Em síntese, a primeira refere-se ao processo de recepção e efeito de uma obra, é o início da relação dialógica entre o leitor e o texto. Há a possibilidade de a obra ser atualizada conforme o leitor e o momento histórico em que é lida, por isso passa a ser entendida como mutável e viva.

A segunda tese refere-se ao horizonte de expectativas. É o horizonte que marca os limites dentro dos quais a obra é compreendida, e também o que pode ser visto na obra a partir de um determinado ponto de vista.

Logo vem a terceira tese, para complementar a segunda, entendida como a reconstituição do horizonte de expectativas. Essa possibilita que o leitor transforme, altere, corrija ou apenas reproduza conhecimentos a partir do texto lido.

A quarta tese procura examinar as relações do texto com a época do seu aparecimento, contribuindo também para a reconstituição do horizonte de expectativas.

A quinta tese encarrega-se de situar a obra na *sucessão histórica*, ou seja, resgatar o momento histórico em que foi produzida e contrastá-la com o tempo histórico em que está sendo lida.

Na sequência, a sexta tese compõe-se de uma *multiplicidade heterogênea do não simultâneo*, ou seja, o leitor reconhece a obra na atualidade em que realiza a leitura, mas pode relacioná-la com obras também atuais ou do passado.

Por fim, a sétima tese procura examinar as relações da literatura com a sociedade e, dessa maneira, destaca a forma de compreender o mundo por parte do leitor e como isso influencia no seu comportamento social.

Stierle (1979) apresenta a seguinte reflexão sobre a recepção estética de uma obra literária:

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de escrever uma

crítica ou ainda de pegar um papelão, transformar em viseira e montar a cavalo. (STIERLE, 1979, p. 135-136).

Logo, a recepção do texto por parte do leitor pode desencadear as mais diversas reações acerca do que se lê. O receptor estabelece uma relação com o texto, seja para admirá-lo, para analisá-lo, para vivenciá-lo, ou, ainda, para rejeitá-lo.

Na sequência, apresentamos alguns aspectos da metodologia que utilizamos para a elaboração de nossa sugestão de proposta de intervenção pedagógica para possibilitar a aproximação entre o leitor e o texto na construção de uma possível proposta interventiva, assim como as atividades que a compõem, em formato de “Oficinas literárias temáticas”, divididas em Módulos subtemáticos.

3.1.1 Desenvolvimento sistemático das atividades

Para estruturar as ações metodológicas, conforme o modelo de literatura comparativa proposta por Mendoza Filolla (1997), bem como sob o conceito da Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), orientamo-nos pela “Proposta de Aplicação Pedagógico-Literária”, a qual foi sistematizada, primeiramente, por Zucki (2015, p. 71) que, em sua dissertação *Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida no ano de 2015, junto ao Programa de Mestrado Profissional – Profletras – da Unioeste/Cascavel-PR, também sob a orientação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, estabeleceu relações entre as propostas desses dois pensadores e, com base em suas teorias, desenvolveu uma metodologia que passou a ser utilizada – com os necessários ajustes – pelos demais mestrandos do Profletras/Cascavel em suas intervenções pedagógicas na linha de atuação dos estudos literários orientados pelo professor mencionado.

Zucki (2015, p. 71), ao planejar sua intervenção junto a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estabeleceu as seguintes etapas a serem seguidas na abordagem da corpora de leitura planejada em cada Módulo das Oficinas:

1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

inicialmente, são apresentadas as obras literárias, bem como as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciados e observados os traços de intertextualidade, de relação com o tema, de aproximação com a realidade.

2- Recepção e Análise das obras: por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelece-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados nas diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nessa etapa, o professor explora também conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.

3- Integração de Conhecimentos Culturais: A partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, de seus familiares, da comunidade na qual estão inseridos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares, de entrevistas, de conversas guiadas, de questionários aplicados a membros externos da escola, etc.

4- Conclusões: Depois da aplicação de cada Módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa dos pesquisadores quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

A divisão das “Oficinas literárias temáticas” em diferentes Módulos subtemáticos oportuniza esses momentos de síntese e reflexão ao longo de todo o projeto, fazendo da avaliação um instrumento de apoio, de reestruturação, de replanejamento, de adequações ou de novos encaminhamentos necessários à eficiência da experiência realizada.

Este processo metodológico, que propõe a aproximação do texto com os leitores, servirá de base para a elaboração das sugestões de ações em cada um dos Módulos propostos abaixo.

Na sequência, apresentamos a estrutura de cada Módulo, organizada de acordo com essa metodologia de aproximação entre o leitor e o texto, desenvolvida e posta em prática por Zucki (2015) também no contexto das práticas inerentes à formação no Mestrado Profissional em Letras - Profletras, da unidade de Cascavel-PR.

3.1.2 Práticas de leitura e ações em atividades com textos multimodais

Nesta etapa de nosso texto, apresentamos o planejamento dos Módulos subtemáticos que compõem nossas “Oficinas literárias temáticas”. Cada um deles apresentará um conjunto de encaminhamentos, relacionado diretamente com a temática geral escolhida como mote para amalgamar os diferentes textos e propostas de abordagem, a saber: “O Mundo Encantado das Fadas”.

Para a elaboração dos Módulos que aqui sugerimos, realizamos encontros que proporcionaram as discussões e encaminhamentos necessários com o professor orientador e com os colegas egressos do Mestrado Profissional em Letras -Profletras/Cascavel⁷ que já haviam implementado suas propostas de intervenção escolar por meio dessa ação das “Oficinas literárias temáticas”.

⁷ Nossa proposta toma, além das diretrizes estabelecidas na pesquisa de Zucki (2015) – cujas ações foram desenvolvidas em um quinto ano do Ensino Fundamental, com a temática “Literatura, Arte, Cinema e Lúdico” –, os projetos de pesquisa e intervenção pedagógica desenvolvidos e efetivados pela professora Michele de Fátima Sant’Ana (2018) – realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, cuja temática geral foi “Eu e a natureza: muitas relações”– e da professora Matilde Costa Fernandes de Souza – realizada com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental – cuja temática geradora foi “Um por todos e todos por um”. Além disso, as atividades lúdicas realizadas pelo professor Vilson Pruzak dos Santos – efetivadas com alunos de um sétimo ano do Ensino Fundamental, com a temática “Do ‘nonsense’ à construção dos sentidos conotativos” – foram subsídios valiosos para o planejamento aqui exposto. Tais referentes, com a análise dos resultados alcançados junto aos alunos dos anos posteriores ao que nós nos dedicamos, deram-nos a ideia necessária de sequência lógica de atividades, bem como de viabilização entre teoria e prática nas propostas efetivas de leitura literária em sala de aula.

Esse procedimento foi vital a fim de traçar as possibilidades para a realização de uma sugestão de “Projeto de Intervenção Pedagógica”, considerando as peculiaridades de seu contexto de aplicação, viável e ancorada em experiências anteriores bem-sucedidas.

Primeiramente, selecionamos uma série de objetos de leitura literária, vinculados à temática geradora, que possam dialogar com outras expressões de linguagem para compor cada Módulo, estando esses não apenas em consonância com as concepções de níveis de leituras propostos por Martins (1983) e por Aguiar (1988), como, também, apropriados à fase de alfabetização e letramento, na qual se encontram os estudantes e, ainda, de acordo com as sugestões de Mendoza Fillola (1994), para a efetivação de um trabalho ancorado na Literatura Comparada e na Intertextualidade.

Elaboramos o planejamento de quatro Módulos, com duração de nove horas/aula cada um deles, embora o tempo estimado no planejamento possa ser redimensionado conforme a necessidade dos alunos. Cada Módulo será realizado em três encontros, sendo cada encontro de três horas/aula, por focalizarmos o leitor criança e para não causar nenhuma espécie de desânimo ou cansaço durante a realização das atividades.

Os Módulos estruturam-se a partir de um objeto de leitura que estabeleça comparação ou confronto com outros objetos, estimulando as sensações e emoções que se originam por meio desse contato com as leituras, que servirão de base para as possíveis interpretações e intervenções do docente ao longo das práticas.

Desse modo, na sequência, apresentamos o planejamento das atividades propostas para cada Módulo.

3.1.2.1 Diagnose: “O mundo encantado das fadas”

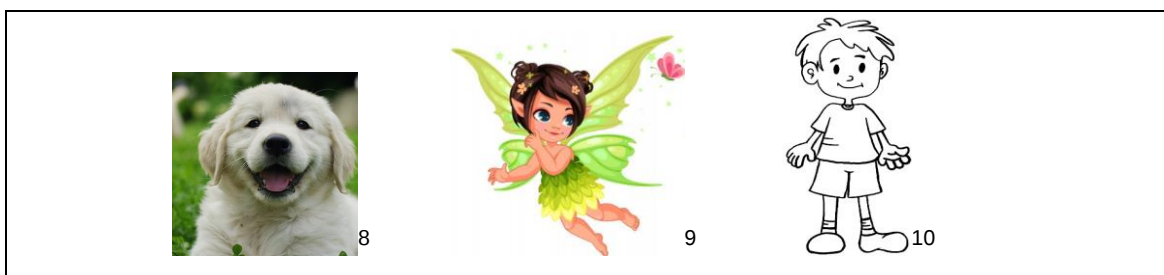
Para verificarmos o conhecimento inicial dos alunos sobre a temática geral de nossa sugestão de oficinas, “O mundo encantado das fadas”, é necessário que se realize uma avaliação diagnóstica. Tal avaliação tem como objetivo iniciar o projeto

recepcionando os alunos com a sala organizada em círculo e apresentando o tema geral que pode ser registrado em cartaz ou no quadro e, na sequência, sugerimos que o docente faça os seguintes questionamentos: “você já ouviu histórias sobre fadas? Onde? Quem as contou? Quais histórias?”.

É preciso proporcionar a eles um momento para que expressem seus comentários sobre o tema e apresentem respostas aos questionamentos para, em seguida, explicar-lhes que farão algumas atividades de introdução à temática que norteia todas as atividades para eles planejadas. Explicar-lhes que o propósito maior de oportunizar momentos gostosos de leitura na sala de aula é muito importante.

Na sequência, pode-se dar os encaminhamentos às atividades diagnósticas planejadas, conforme segue:

A) Assinale qual destas figuras apresenta um ser mágico? Contorne-a



Para responder a essa questão, os alunos terão três figuras escolhidas aleatoriamente e, dentre elas, uma fada. Desse modo, será possível observar quais alunos já concebem as fadas como seres mágicos.

B) Assinale, nas figuras abaixo, o elemento que, para você, tem algo fantástico.



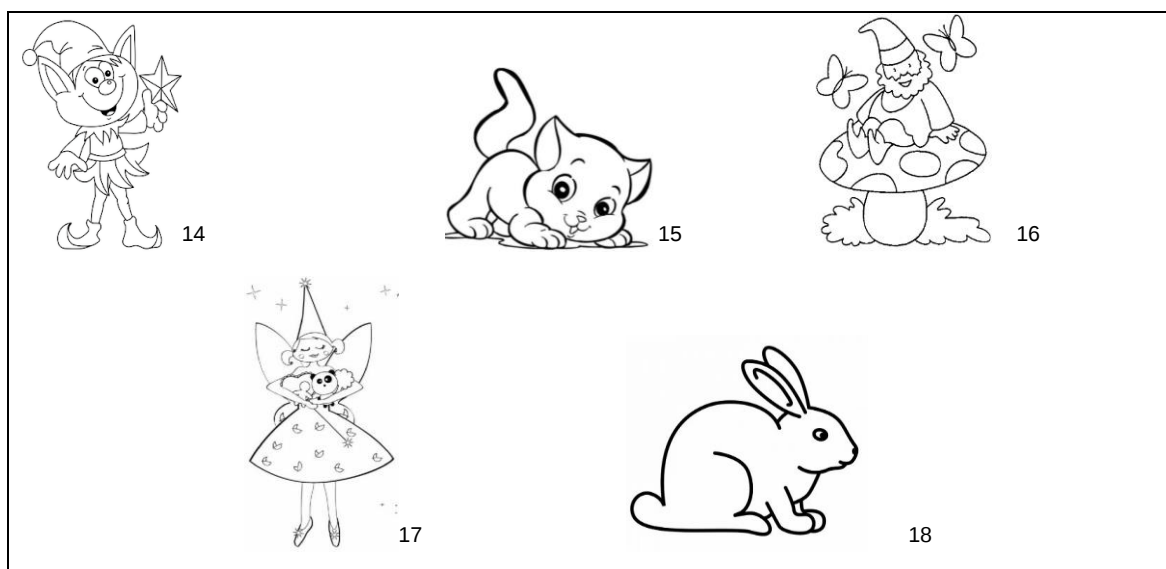
⁸ Disponível em: <https://matsudapet.com.br/blog/dicas-para-cuidar-de-filhotes-de-cachorro/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

⁹ Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/bela-fada-natureza-pequena_4267415.htm. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/74027987603619522/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

Dentre as opções, serão colocadas figuras de três animais e, entre eles, um cavalo alado. Essa questão nos possibilita conversar com os alunos sobre animais mágicos ou fantásticos, das histórias que eles já ouviram, ou, se não ouviram ainda, estimular a curiosidade deles para as possibilidades de conhecer tais criaturas ao longo do projeto.

C) Pinte todas as figuras, menos aquelas que, para você, representam algo comum e natural.



Para esse encaminhamento, foram selecionadas figuras de um gnomo, um gatinho, um duende, uma fadinha e um coelho, pois isso nos possibilitará conversar sobre as personagens encantadas que podem habitar o universo ficcional infantil e

¹¹ Disponível em: <http://carlosdamascenodesenhos.com.br/aulas-de-desenho-gratis/como-desenhar-um-cavalo-com-lapis-de-cor/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹² Disponível em: <https://christianonunes.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=5640990>. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹³ Disponível em: <https://cacadoresdocaminho.wordpress.com/2013/05/04/o-lagarto-e-o-cavalo-alado/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹⁴ Disponível em: <http://desenhosparacolorirepintargratis.blogspot.com/2013/05/desenhos-de-duendes-para-colorir.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹⁵ Disponível em: <http://www.comoaprenderdesenhar.com.br/gato-para-colorir-e-imprimir-muito-facil/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

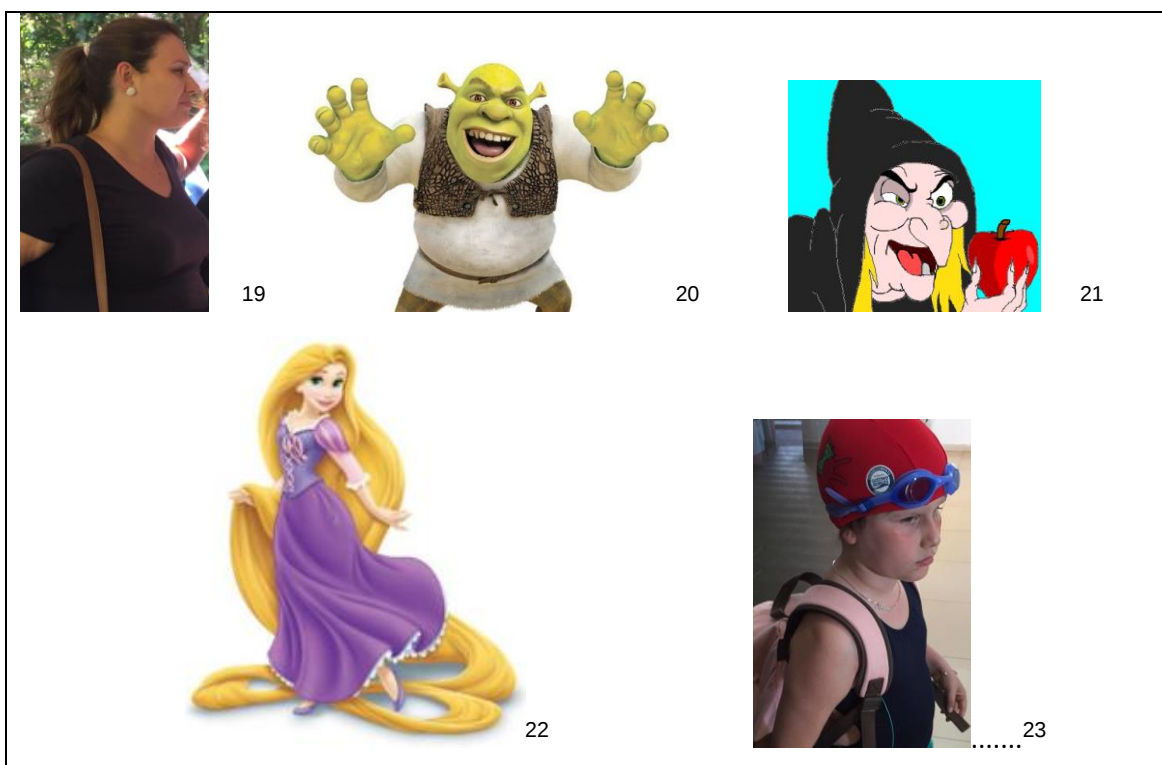
¹⁶ Disponível em: <https://www.tudodesenhos.com/d/gnomo-sentado-no-cogumelo>. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹⁷ Disponível em: <https://colorindo.org/fadas/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹⁸ Disponível em: <http://construindodecor.com.br/coelho-para-colorir/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

incentivá-los a expressar o que eles esperam que cada personagem, como os representados, faça em uma “história fantástica”.

D) Quais destas figuras não apresentam uma personagem de histórias fantásticas?



Para essa questão, foram dispostas aos alunos uma figura da Rapunzel, do Ogro, de uma Bruxa e de pessoas reais como a da professora e de sua sobrinha, por exemplo. Aqui podemos dialogar sobre as “diferenças” entre pessoa e personagem, suas “habilidades” e características. Também é possível deixar os alunos comentarem sobre o que sabem ou induzem a respeito das personagens representadas.

E) Escolha a paisagem que, para você, poderia ser o espaço onde se passa uma história fantástica.

¹⁹ Disponível em: acervo de fotos pessoais.

²⁰ Disponível em: <https://otempo.com.br/cmlink/o-tempinho/shrek-torna-se-um-ogro-malvado-no-novo-filme-da-s%C3%A9rie-1.983225>. Acesso em: 16 mar. 2020.

²¹ Disponível em: https://gartic.com.br/capivaraa_ninja/desenho-livre/para-bruxa. Acesso em: 16 mar. 2020.

²² Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rapunzel_\(Disney\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rapunzel_(Disney)). Acesso em: 16 mar. 2020.

²³ Disponível em: acervo de fotos pessoais.



Entre as opções de cenário, apresentar um jardim florido, uma paisagem urbana, se possível da cidade dos alunos, e uma paisagem rochosa. Nesta atividade é importante deixar que os alunos comentem sobre o que eles lembram a respeito do espaço das histórias que já conhecem. Além disso, devemos estimulá-los para que estabeleçam comparações, paralelismo e contrastes entre os cenários apresentados, com justificativas à escolha daquele que, para eles, poderia ser cenário de uma história fantástica.

Após essa atividade, sugerimos que seja explicado às crianças que se fará uma caminhada até o auditório da escola para lá observar algo sobre “o mundo encantado das fadas”. Nesse local, os alunos estarão sentados em semicírculo e poderão observar um painel, exposto à continuação, na parede frontal, com três fadas conhecidas pelos leitores, ou pelo menos por aqueles que já tiveram contato com essas personagens por meio do cinema, uma vez que elas estão muito

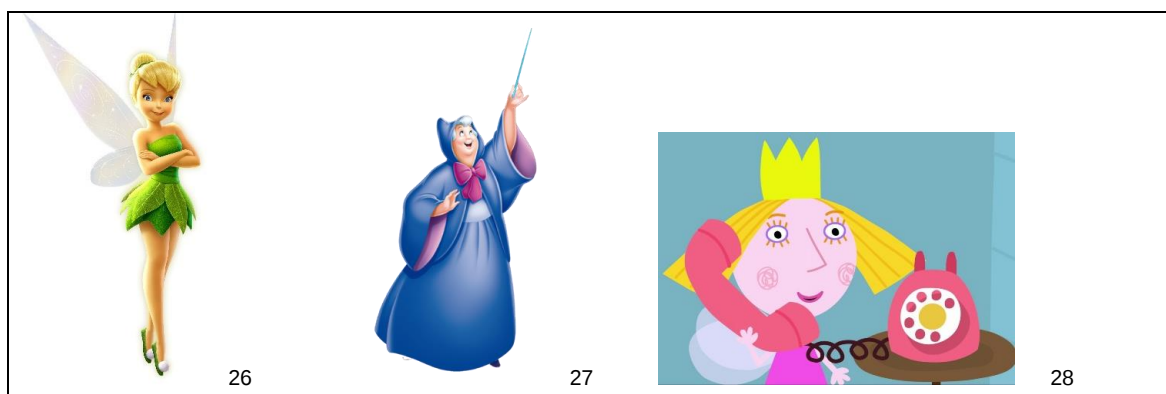
²⁴ Disponível em: <https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/PR/809/cascavel> Acesso em: 16 mar. 2020.

²⁵ Disponível em: <https://decorarjardines.com/decorar-jardines-predominantes-en-rosa/> Acesso em: 16 mar. 2020.

²⁶ Disponível em: <https://wallhere.com/pt/wallpaper/953476>. Acesso em: 16 mar. 2020.

presentes nas produções cinematográficas: a Tinker Bell²⁷, a Fada Madrinha de Cinderela²⁸ e a Fadinha Holly²⁹, do desenho infantil “Ben e Holly”. Assim, podemos observar se algum estudante desconhece ou está familiarizado com todas ou algumas das personagens.

F) Conversar com os alunos sobre as fadas apresentadas abaixo e questionar: o que vocês sabem sobre elas?



E) Em seguida, sugerimos que seja exibida aos alunos, por meio de multimídia, a imagem “A Origem dos Contos de Fadas” – abaixo exposta – e, também, que se façam questionamentos, tais como: o que você mais gostou nessa imagem? Você reconhece alguma personagem de contos de fada? Quais? A partir das respostas, será possível observar se os alunos identificam elementos que compõem os contos de fadas ou as histórias que já ouviram, bem como o quanto já conhecem a respeito do tema e as reações que apresentam a cada momento desse encaminhamento.

Segue abaixo a imagem que sugerimos para ser usada para expor a “Origem dos Contos de Fadas” (Anexo 1, p.173).

²⁷Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/cf/ff/73/cfff735129a2be492ae5d25eb26a6754.jpg>. Acesso em: 16 mar. 2020.

²⁸ Disponível em: https://disneyprincesas.fandom.com/pt-br/wiki/Fada_Madrinha. Acesso em: 16 mar. 2020.

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9RQoG5ggcf8>. Acesso em: 16 mar. 2020.



30

Na sequência, ao retornar à sala de aula, nossa sugestão é que seja distribuída aos alunos uma cópia da imagem, identificando-a adequadamente, fazendo referência ao website em que foi encontrada e utilizando-a apenas para fins pedagógicos.

Nessa imagem, o aluno poderá marcar com um (x) ou contornar os elementos que consegue identificar. Além disso, a imagem será retomada ao final dos Módulos para observarmos se algum elemento que era desconhecido passou a ser identificado pelos estudantes e quais outros elementos não estão na imagem e passaram a ser reconhecidos pelos jovens leitores.

A partir dessa etapa, uma vez feita a diagnose necessária aos encaminhamentos das leituras temáticas, passamos aos encaminhamentos metodológicos que estruturam os Módulos.

2- Apresentação da temática geral dos módulos que compõem as “Oficinas literárias temáticas”:

³⁰ Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/a-origem-dos-contos-de-fadas/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

Nesse momento, devemos proporcionar aos alunos uma retomada sobre a temática geral e a apresentação da subtemática “Meu mundo encantado”, sendo produzido um cartaz com esse subtema que amalgama a primeira série de abordagens aos textos propostos para o primeiro Módulo. Esse cartaz poderá ter um local fixo na sala onde serão realizados os encaminhamentos metodológicos.

Será necessário explicar aos estudantes que se terá encontros semanais, nos quais serão desenvolvidas práticas de leituras que contemplam o universo dos seres e eventos fantásticos. Essa informação deve ser, também, compartilhada, por meio de comunicado escrito, com os pais dos alunos. Poderá ser apropriado explicitar aos alunos que essas leituras poderão contribuir para a aquisição de habilidades leitoras, já que eles estão em uma fase escolar que tem como foco a apropriação da leitura e a formação do leitor.

3.1.2.2 Módulo I: “Meu mundo encantado”

Este Módulo terá a duração de 9 horas/aula e a seleção das obras dessa primeira fase apresenta diferentes “fadas do dente” e “o fada do dente” que, de certa maneira, representam o sentimento da esperança às crianças, pois tais personagens propõem-se a realizar seus sonhos e seus pedidos em troca do dente que acabou de cair.

São histórias que nos remetem a um mundo de encantamentos e fantasias e que possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre leitura e literatura de modo lúdico. Além disso, o “Meu mundo encantado” terá o propósito de trazer ao ambiente escolar, não apenas as obras estudadas pelos alunos, mas as histórias vivenciadas por eles.

Tema da Prática: Relações possíveis entre as obras *Peppa e a fada do dente* (2014), de Neville Astley e Mark Baker; trecho do filme “O fada do dente³¹” (2010);

³¹ Filme O Fada do Dente, produzido em 2010, pelo diretor Michael Lembeck, duração de 101min. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=filme+o+fada+do+dente+completo. Acesso em: 23 mar. 2020.

Vídeo “A fada do dente banguela³²” (2017), adaptado do livro *A fada do dente banguela* (2016), de Lulu Lima; a obra pictórica “Surprise Visitors³³” (2012-2020), de Josephine Wall (Anexo 2, p. 173); o livro *A História da Fada do Dente* (2014), de Emma Randall.

M.1.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, cartazes, painéis, papéis coloridos e lápis de cor;
- Os alunos poderão estar dispostos em círculo ou semicírculo para as primeiras práticas, em nível de leitura sensorial e emocional;
- Conversa sobre as obras, autores e artistas selecionados para este primeiro Módulo com os alunos, para observar se eles apresentam algum tipo de informação ou conhecimento prévio sobre as escolhas ou não, que se estabeleça por meio da observação de imagens, das capas dos livros ou dos títulos;

M.1.2 Recepção e Análise das obras

- Mostrar aos alunos a capa do livro *Peppa e a fada do dente* (2014), de Neville Astley e Mark Baker, e perguntar-lhes sobre como a personagem se apresenta na capa do livro;
- Dispor, no quadro, uma sequência de imagens do livro *Peppa e a fada do dente* (2014), ilustrado por Astley Baker Davies Limited. Perguntar aos alunos se eles localizam nas imagens aspectos naturais ou fantásticos, deixando que eles se expressem sobre o que lhes chama a atenção nas ilustrações;
- Deixar que os alunos elaborem, oralmente, uma breve narrativa com base apenas na observação das imagens expostas no quadro. Essa narrativa será apontada pelo(a) professor(a) e, mais tarde, servirá para ser comparada com a versão do autor. É importante que os alunos vejam que o(a) professor(a) está registrando a história que eles estão criando, para que percebam o quanto a escrita é útil e importante, por isso o (a) docente deve ir “negociando” com eles os registros;

³² Vídeo do Youtube, extraído do canal de contação de histórias “O Baú da Camilinha” produzido em 14 set. 2017, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vv-L5v5dzQ>. Acesso em: 06 mar. 2020.

³³ Quadro da artista Josephine Wall. Disponível em: <https://josephinewall.co.uk/art-gallery/fairies/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

- Realizar a leitura do livro para os alunos em voz alta e de forma dramatizada;
- Questioná-los, após a leitura, para que verifiquem se as hipóteses levantadas e registradas na versão deles se confirmam ou não. Permitir e estimular que eles opinem sobre as diferenças e que expressem sua opinião sobre o que lhes parece melhor;
- Deixar que relatem o que ocorre com os dentinhos que vão caindo e observar, de acordo com os relatos, em quais famílias os dentinhos das crianças são entregues à Fada do Dente;
- Distribuir uma imagem do livro para cada criança e pedir que a pintem. Depois, montar um painel com a sequência completa da história para que eles se lembrem de informações e ações que a compõem, possibilitando-lhes que façam a reprodução oral da narrativa;
- Convidar os alunos para se dirigirem ao auditório da escola, ou outro local de congregação, para juntos assistirem a um trecho do filme “O fada do dente” (2010);
- Perguntar se algum dos alunos já assistiu ao filme e se teria alguma informação para compartilhar com os colegas;
- Antes de iniciar a seção de cinema, sugerimos que se distribua pipoca doce a todos e alertar aos alunos que o(a) professor(a) jogará um pozinho mágico sobre os pacotinhos de pipoca e, após comê-las, cada aluno conseguirá praticar ações que demonstram bondade, amizade e que o dia será melhor, assim como acontecerá na vida da personagem do filme que vamos assistir. Essa atividade estará envolvendo os sentidos da visão, da audição e do paladar, para que associem o sabor do pozinho mágico a uma ação de bondade e de amizade, assim como acontece nos contos de fadas;
- Síntese oral dos alunos a respeito do filme: pedir que relatem algumas cenas e o que sentiram ao assisti-las. Aproveitar o momento para perguntar o que mudou na vida da personagem após tornar-se “um fada do dente” (espera-se que os alunos notem que, antes da transformação, a personagem era egoísta, preocupava-se com sua aparência, com a fama e com o dinheiro e agia de forma desumana com seus semelhantes, dando respostas malcriadas e desvalorizando as ações das pessoas ao seu redor);

- Registrar, em papel sulfite ou cartolina, as palavras que representam os sentimentos e que podem ser destacadas nos relatos dos alunos, e pedir que disponham as palavras no mesmo painel elaborado na atividade anterior em que estão expostas as pinturas realizadas pelos alunos. Os alunos que já conseguem escrever sozinhos poderão fazer os registros das palavras, os demais podem ser auxiliados pelo(a) professor(a);
- Explicar aos alunos que, em seguida, eles irão ouvir uma história narrada no vídeo “A Fada do Dente Banguela”, que apresenta uma “fada do dente” que ficou banguela. Este vídeo é produzido e disponibilizado pelo canal do Youtube denominado “O Baú da Camilinha”, sendo a própria Camilinha a contadora da história. Nesse momento, questionar sobre o sentido da palavra “banguela” e sobre o fato de a “fada do dente” também ficar na mesma situação em que ficam as crianças, as quais deve socorrer. Ouvir os comentários dos alunos, organizando-os de modo que todos os interessados possam expor suas ideias;
- Explicar aos alunos que a história que acabaram de ouvir é a mesma do livro *A fada do dente banguela* (2016), de Lulu Lima. Mostrar o livro aos alunos e recontar a história, pausadamente, para que possam observar as ilustrações e comentar sobre o fato de que, apesar de a personagem ser uma fada do dente, ela vivenciava a mesma situação que uma criança que não é fada. Desse modo é que ela pode saber como a criança se sente. Deixar que os alunos estabeleçam seus comentários sobre o tema livremente;
- Distribuir aos alunos a caderneta “Dentinho encantado” (Anexo 3, p. 174), na qual eles podem, agora, representar a história ouvida por meio de ilustrações. Se algum aluno sentir vontade, poderá fazer algum registro escrito;
- A caderneta poderá ser ilustrada com cola glitter. Os alunos deverão elaborar um rostinho para o dentinho, dando vida à sua personagem, pois esse elemento esteve presente nas diferentes histórias amalgamadas neste primeiro Módulo;
- Por fim, analisar a pintura “Surprise Visitors” (2012-2020) (Anexo 2, p. 173), da artista Josephine Wall, utilizando o multimídia. Deixar os alunos comentarem sobre a tela exposta;

- Questionar aos alunos sobre como essa tela se relaciona com as outras histórias que integram este primeiro Módulo das “Oficinas literárias temáticas”, pois, trata-se da representação pictórica de uma criança recebendo a visita de muitas fadinhas;
- Distribuir a imagem colorida da obra de Josephine Wall (2012-2020) aos alunos, propriamente identificada, em tamanho do sulfite A4, recortada em forma de quebra-cabeça. Deixar que os alunos remontem e coleem-na em outro papel com espessura mais firme que a do sulfite;
- A atividade será recolhida pelo(a) professor(a) e guardada na sacolinha “O Mundo Encantado das Fadas” (Anexo 4, p. 174);
- Conduzir os alunos a um espaço fora da sala de aula, onde poderão ficar sentados para ouvir a história do livro “A História da Fada do Dente” (2014), de Emma Randall. Este será um momento de descontração e fruição, uma vez que estarão apenas ouvindo a história. No final, o(a) professor(a) deverá questionar sobre o que gostaram ou não no decorrer das atividades desse Módulo;
- Ao final do Módulo, sugerimos montar a primeira cena do painel “O Mundo Encantado das Fadas” – que deverá ser produzido, no fundo da sala, a cada encontro – com as personagens conhecidas no decorrer dos estudos sobre as obras do Módulo I, denominando-as;
- As atividades individuais dos alunos deverão ser guardadas numa sacolinha do aluno – cuja confecção exemplificamos no anexo 4, p. 174 – e as atividades coletivas deverão ser devidamente guardadas pelo(a) professor(a) até o último Módulo, no qual sugerimos que haja uma exposição dos trabalhos individuais e coletivos para a comunidade escolar.

M.1.3 Integração de conhecimentos culturais

Nessa etapa do Módulo I, sugerimos as seguintes ações ao docente junto à turma:

- Propostas de questionamentos, observações e comentários sobre como os alunos estabeleceram relação entre as obras lidas, ouvidas ou visualizadas nos encaminhamentos metodológicos;

- Explicação sobre aspectos referentes aos autores e artistas responsáveis pela criação de cada obra, sobre o contexto sócio histórico dos autores, das obras e sobre o veículo, no caso das obras apresentadas em meios digitais;
- Perguntar aos alunos quais outras obras apresentam elementos e personagens que se relacionam com as obras analisadas;
- Relembrar que, em cada história, a fada ou o fada (como a personagem do filme) tinha habilidades encantadas e questionar: “se você fosse ‘um fada’ ou ‘uma fada’ que habilidades gostaria de ter?”;
- Apresentar também o questionamento: você já conhecia a história da fada do dente? Já colocou algum dentinho embaixo do travesseiro? Se sim, o que aconteceu depois disso?
- Pedir aos alunos que pesquisem, junto aos pais e familiares, se quando eram crianças conheciam as histórias sobre “a fada do dente”, e se não conheciam, o que faziam com os dentinhos que caíam? Quem cuidava desses dentinhos? Eles eram jogados fora? As mães guardavam?
- As respostas deverão ser retomadas no próximo encontro com os alunos. Dessa forma, haverá uma retomada de informações e ações do Módulo 1.

M.1.4 Conclusões

Nessa etapa, que compreende uma reflexão sobre os resultados possíveis das práticas efetuadas ao longo dos primeiros encontros, nossas sugestões incluem:

- Verificar, por meio de uma conversa, se os alunos compreenderam as obras analisadas, se destacaram situações ou elementos que as compõem e se conseguiram expressar alguma forma de apropriação a respeito das leituras e observações utilizando-se da oralidade;
- Averiguar, também, se os alunos conseguiram observar que as personagens conhecidas neste Módulo praticam boas ações;
- Orientar os alunos para registrarem em sua “Caderneta Dentinho Mágico” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura que está sendo realizado.

- O(a) professor (a) poderá registrar suas impressões e observações sobre os encaminhamentos realizados no Módulo, bem como as reações dos alunos e suas contribuições orais ou atitudinais no “Diário de campo” - diário para registro e anotações pertinentes à realização da pesquisa e análise dos eventos.

3.1.2.3 Módulo II: “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”

O Módulo II terá, igualmente, duração de 9 horas/aula e nos remete ao respeito às diferenças, de modo que nele são abordadas histórias de duendes, gnomos e fadas que apresentam diferentes características. Há a fada que usa óculos e, a princípio, sente-se constrangida ao ter que utilizar esse acessório, fadas idosas, e as que são atrapalhadas e cometem erros durante suas magias, trazendo humor às histórias.

Assim, esses seres, embora sejam encantados, apresentam elementos que os aproximam dos seres humanos, o que possibilita ao leitor reconhecer essas características e compreender que as diferenças são importantes e necessárias para que aprendamos a conviver e nos respeitar mutuamente.

Tema da Prática: Relações possíveis realizadas por meio das obras “Musicalização Infantil - Gnomos e Fadas³⁴” (2013), letra e música de Kátia Sanábio; “Até as fadas usam óculos” (2017), de Sienna Williams; vídeo “Bibidi Babidi Bo – Cinderella³⁵” (1950); vídeo “O baile de Fiona e Encantado; Shrek entra no castelo e enfrenta a Fada Madrinha³⁶” (Shrek 2-2004); vídeo “Malévola³⁷” (Partes 9 e 10 - 2014); a

³⁴ Vídeo de musicalização disponibilizado no canal do Youtube “Músicas e Encantos Kátia Sanábio”, produzido em: nov. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nhQ9Svixkiw>. Acesso em: 06 mar. 2020.

³⁵ Vídeo de um trecho do filme Cinderela, produzido em 1950, pelos diretores Clyde Geronimi, Hamilton Luske e Wilfred Jackson, do Estúdios Disney. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VNKuARjkWEg>. Acesso em: 06 mar. 2020.

³⁶ Vídeo de um trecho do filme Shrek 2, produzido em 2004, pelos diretores Andrew Adamson, Conrad Vernon e Kelly Asbury. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MvnSwyeSPpA>. Acesso em: 06 mar. 2020.

³⁷ Vídeos com trechos do filme Malévola, produzido em 2014, pelo diretor Robert Stromberg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_zSwKKKFUO8 e <https://www.youtube.com/watch?v=zju442vmhlo>. Acesso em 06 mar. 2020.

pintura “Dream Weaver³⁸” (2020) (Anexo 5, p. 175), da artista neozelandesa Lynda Bell; poema “As Fadas³⁹” (1883), de Antero de Quental; poema “Fadas e duendes⁴⁰” (2018), de Maria do Rosário Macedo.

M.2.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

Nossas sugestões para o início desse Módulo são:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, painel, papéis coloridos, lápis de cor, tinta guache, tela em branco;
- Alunos dispostos em círculo ou semicírculo para as atividades de registro e sentados em colchonetes ao assistir aos vídeos, continuando os encaminhamentos em nível de leitura sensorial, emocional e compreensiva;
- Conversação sobre as obras, autores e artistas selecionados para este Módulo, destacando o período em que foram produzidas, com a leitura dos títulos, observação das capas dos livros e das imagens para que seja possível observar o que os alunos já conhecem sobre o tema do Módulo.

M.2.2 Recepção e Análise das obras

Nessa etapa da abordagem aos textos que compõem o conjunto de leituras deste Módulo II, recomendamos aos docentes que, na hora da efetivação das práticas aqui propostas, atentem para os seguintes tópicos:

- Relembrar oralmente, com auxílio dos alunos, as experiências vividas no Módulo anterior, em especial o questionamento proposto como pesquisa sobre como os pais e familiares faziam com seus dentinhos quando também eram crianças. Ouvir os relatos dos alunos e comparar com as histórias que passamos a conhecer;

³⁸ Tela denominada de Dream Weaver, de 2020, de Lynda Bell. Disponível em: <https://www.artbylyndabell.com/listing/772982552/dream-weaver-original-painting> . Acesso em: 23 mar. 2020.

³⁹ Poema “As Fadas” (1883), de Antero de Quental. Disponível em: <https://viciodapoesia.com/2011/08/12/as-fadas-poema-de-antero-de-quental-1842-1891-2/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

⁴⁰ Poema “Fadas e Duendes” (2018), de Maria do Rosário Macedo. Disponível em: <https://continuobuscando.blogspot.com/2018/10/fadas-e-duendes.html>. Acesso em: 06 mar. 2020.

- Em seguida, pedir aos alunos que olhem ao seu redor e observem seus colegas. Após essa orientação, questionar: “todos temos a mesma aparência? Como seria o mundo se tivéssemos a mesma aparência e o mesmo jeito de ser?”;
- Após as respostas apresentadas pelos alunos, explicitar que temos características que nos aproximam, mas, também, que nos diferenciam, o importante é preservar o respeito entre as pessoas;
- Acrescentar o subtema do Módulo II - “Com um simples toque mágico respeitamos as diferenças” - no cartaz fixado na sala, que vai sendo atualizado a cada Módulo;
- Dispor os alunos sentados no chão, utilizando colchonetes e organizados em círculo, no qual o(a) professor(a) também se posicionará. Depois disso, ouvir a canção “Gnomos e Fadas” (2013), letra e música de Kátia Sanábio. Possibilitar que a canção seja ouvida mais de uma vez para que os alunos compreendam alguns versos;
- Verificar se os alunos já viram em filme ou livros de literatura algum gnomo e questionar como é essa personagem. Em seguida, estabelecer uma brincadeira, em que cada aluno recebe um pozinho mágico e poderá dizer um encanto e o colega terá de fazer o que o encantamento determina, como por exemplo, “a partir desse momento você vai se transformar em um sapo!” (nesse caso, o colega fará o que foi proposto porque se combinará algumas regras para a brincadeira antecipadamente, seguindo o funcionamento da brincadeira “O mestre mandou”). Ao final, será escolhido o encantamento mais criativo;
- Na sequência, apresentar aos alunos a próxima obra, *Até as fadas usam óculos* (2017), de Sienna Williams e ilustrações de Natalie Smillie;
- Analisar a capa do livro e o título, identificar os nomes da autora e da ilustradora, conversando sobre a função de cada uma;
- Perguntar aos alunos: por que algumas pessoas usam óculos? Há algum problema para a pessoa que usa óculos? Ao observar a capa do livro, você acredita que a personagem terá algum problema envolvendo os óculos?
- Proceder à leitura do livro aos alunos e, depois disso, questionar: por que Lili não queria usar óculos? Quais confusões ela causava enquanto estava com dificuldade de enxergar? Por que a professora das fadas ficou irritada? (Verificar se os alunos compreenderam que a Fada Lili se sentia constrangida ao ter que usar os óculos

como consequência da dificuldade em enxergar, e que isso causava confusões, colocando-a em perigo. Ela teve que superar o próprio preconceito em relação ao uso dos óculos);

- Distribuir a atividade, que terá uma sentença que compõe a narrativa e o aluno terá que criar a ilustração de acordo com o sentido expresso nessa sentença. Ao focalizarmos a criança leitora, em fase de alfabetização, o(a) professor(a) fará a leitura de todas as sentenças enquanto vai distribuindo as atividades. Vale destacar que, de modo geral, são sentenças curtas e, se os alunos quiserem realizar a leitura, também poderão fazê-la;

- Servir a poção verde, a qual saiu na cor errada e irritou a professora fada; e a poção rosa, produzida após a Fada Lili usar seus óculos, para que os alunos provem. Questionar sobre qual das poções foi a melhor. O objetivo dessa brincadeira é despertar a criatividade da criança, fazendo-a imaginar como é uma poção mágica. Além disso, estaremos recorrendo à imaginação por meio do sentido do paladar e do olfato. Vale destacar que as poções verde e rosa serão sucos de frutas, sendo a verde de limão e a vermelha, de morango. No entanto, denominaremos de poções para os alunos, de acordo com o que a história nos apresenta. Aproveitar o momento e pedir que sintam o cheiro de cada poção e relatem se os reconhecem e se são agradáveis ou não;

- Em seguida, sentar-se novamente nos colchonetes e explicar aos alunos que irão assistir três vídeos (disponíveis no Youtube), que têm duração aproximada de quatro a seis minutos cada um, são eles: vídeo “Bibidi Babidi Bo”, do filme Cinderela (1950), vídeo “O baile de Fiona e Encantado”, do filme Shrek (2004) e os vídeos “Malévola: Partes 9 e 10” (2014);

- Explicitar aos alunos que acabaram de assistir trechos de filmes muito famosos e questionar se já conheciam essas produções e se gostaram de assisti-las;

- Pedir que expliquem como esses vídeos se relacionam e o que há em comum entre eles;

- Explicar que cada vídeo apresenta uma fada com característica diferenciada, deixando com que os alunos relatem oralmente o que compreenderam a respeito dos vídeos (fazer perguntas para que os alunos observem que a Fada Madrinha de Cinderela é idosa e ajuda Cinderela a realizar seu sonho de ir ao baile; que a Fada

Madrinha de Fiona é a mãe do príncipe encantado e quer que seu filho se case com Fiona e torne-se o próximo rei, por isso tenta prejudicar Shrek; as Fadinhas que auxiliam Malévola são jovens e atrapalhadas, por isso causam confusão e muito humor);

- Após os relatos orais, questionar se os alunos consideram a Fada Madrinha, mãe do Encantado, maldosa ou não. (Ser mãe, nesse caso, é mais importante que ser uma fada, por isso verificar o que pensam os alunos);

- Formar cinco equipes, de modo que cada uma fará a pintura de uma das fadas, sendo em tamanho grande em painel de cartolina ou em tela e com tinta guache. O trabalho em equipe será orientado pelo(a) professor(a), que deverá oportunizar a participação de todos os alunos (esta atividade coletiva requisitará um tempo considerável para sua realização);

- Depois disso, encaminhar os alunos à sala de aula, onde o(a) professor(a) realizará a leitura do poema “As Fadas”, de Antero de Quental (1883) e, na sequência, os alunos poderão lê-la também. O poema faz parte do livro “Tesouro Poético da Infância” (1883), cheio de rimas, com versos marcados, favorecendo a sonoridade e a imaginação. No entanto, por tratar-se de uma obra muito extensa para essa faixa etária, selecionaremos as três primeiras estrofes e as duas últimas, pois, nas primeiras, o eu-lírico reconhece que existem diferentes tipos de fadas e, nas últimas estrofes, declara que queria ser encantado pelas fadas e ser transformado em príncipe;

- Rer o poema, destacando as rimas e deixando que os alunos identifiquem os diferentes tipos de fadas apresentadas ao leitor;

- Distribuir aos alunos as palavras que compõem a primeira estrofe para ordená-las de acordo com a estrofe que estará escrita no quadro. As palavras deverão ser coladas em outro tipo de papel, para que a estrofe seja reconstituída. Realizar a leitura coletiva dessa parte do poema para conferirmos se as palavras foram posicionadas adequadamente;

- Ler para os alunos o poema “Fadas e duendes”, de Maria do Rosário Macedo (2018). Trata-se de uma obra curta, apropriada a esse leitor iniciante, uma vez que a autora é uma educadora portuguesa, que trabalha com a educação infantil, e que dispõe seus poemas em sites da internet. O poema apresenta muitas rimas, versos

bem marcados, também favorecendo à sonoridade, ao ritmo, à fluência, composto de 4 estrofes (destaca-se que este poema está disponível em websites e deverá estar devidamente identificado ao ser apresentado aos alunos);

- Brincar com as rimas primeiramente na oralidade, depois distribuir o poema para leitura. Perguntar se alguém gostaria de ler algum verso ou estrofe para os colegas. Questionar se compreenderam que as fadas e os duendes conseguem realizar encantamentos e quais são esses encantamentos, de acordo com o poema. Depois da conversação, identificar as rimas e pintá-las;

- Estabelecer relação entre os dois poemas, questionando: o que eles têm em comum entre si? Como estabelecem relação com os vídeos que assistimos? (Observar se os alunos percebem, por meio da oralidade, o sentido principal expresso pelos dois poemas que apresentam as características das fadas: belas, velhas, moças, sabidas, pequeninas, traquinas – termos presentes nos poemas);

- Produção da “Caderneta da Varinha de Condão” (Anexo 6, p.175), na qual os alunos registrarão o que sentiram ou pensaram a respeito dos poemas, ou ainda, o que gostaram ou compreenderam das leituras até aqui realizadas no Módulo. O registro será feito por meio de ilustrações e, se algum estudante quiser registrar também por meio de palavras, terá a liberdade de fazê-lo;

- Por fim, observar a tela “Dream Weaver” (2020), de Lynda Bell. Explicar aos alunos que a obra foi criada por uma artista neozelandesa que retrata elementos dos contos de fadas, e perguntar aos alunos: o que você observa na tela? O que chama sua atenção? De que forma a pintura se relaciona com as obras abordadas neste Módulo? Você gostou das cores? (Espera-se que os alunos indiquem elementos que estiveram presentes nas obras analisadas até o momento);

- Explicar aos alunos que a tradução para “Dream Weaver” é “Tecelã de Sonhos” e, de acordo com a descrição da artista, Lynda Bell, a respeito de sua obra, trata-se de “uma fada que surge ao anoitecer, recolhe os sonhos e os tece em forma de arco-íris de esperanças, com a promessa de que o próximo dia seja melhor”. Essa descrição pode ser encontrada juntamente com a obra no website em que está disposta. Dessa forma, propor aos alunos a produção de uma narrativa oral, utilizando-se da lata encantada (anexo 7, p. 176), a qual deverá conter elementos da natureza e elementos fantásticos apresentados na obra e abordados no Módulo II. A

atividade se desenvolve do seguinte modo: o(a) professor(a) inicia a narrativa, retirando um elemento (figuras de personagens, paisagens e objetos que fazem parte das obras estudadas) de dentro da caixa e posicionando-o na história, o mesmo deverá ser feito pelos alunos ao retirarem os demais elementos da caixa, sendo um de cada vez. Se algum dos estudantes não se sentir confortável com a experiência, não será obrigado a participar. Assim, será possível verificar, por meio da oralidade, se os alunos estão compreendendo as narrativas trazidas à sala de aula e se conseguem reproduzi-las pela oralidade;

- Ao final do Módulo II, acrescentar ao painel, iniciado no Módulo I, as personagens conhecidas no decorrer dos estudos sobre as obras, denominando-as;
- Continuar guardando as atividades individuais na sacolinha “O mundo Encantado das Fadas” e as telas produzidas pelos alunos serão guardadas pelo(a) professor(a) para a posterior mostra de trabalhos.

M.2.3 Integração de conhecimentos culturais

Nossas sugestões para a execução desta etapa das atividades incluem:

- Propostas de questionamentos, observações e comentários sobre como os alunos estabeleceram relação entre as obras lidas, ouvidas ou visualizadas no decorrer dos encaminhamentos metodológicos;
- Explicação sobre aspectos referentes aos autores e aos artistas responsáveis pela criação de cada obra, sobre o contexto sócio-histórico dos autores, das obras e sobre o veículo, no caso das obras apresentadas em meios digitais;
- Perguntar aos alunos quais fadas e duendes foram “introduzidos” no seu “mundo fantástico” e acrescentar essas personagens ao painel;
- Relembrar que, em cada história, as fadas ou os duendes, além dos poderes de encantamentos, eram bem diferentes no jeito de ser, de agir, nas idades e nos aspectos físicos. A partir dessa constatação, torna-se possível iniciar uma conversa sobre o respeito às diferenças;
- Propor aos alunos que pesquisem, junto aos pais ou avós, se quando eram crianças eles também ouviram contos de fadas e quais contos eram esses.

M.2.4 Conclusões

Para o momento de reflexão sobre as atividades, propomos:

- Verificar se os alunos compreenderam aspectos relevantes das obras analisadas e, nesse contexto, o que compreenderam. Por consequência, se conseguiram expressar a apropriação desses conhecimentos por meio da oralidade e das ilustrações produzidas na Caderneta por eles mesmos ou ainda por meio de registros escritos, se o aluno se sentir seguro para isso;
- Verificar, também, se os alunos conseguiram observar que as personagens protagonistas nesse Módulo II são diferentes umas das outras e apresentam características que as aproximam dos seres humanos;
- Orientar os alunos para registrarem em sua “Caderneta Varinha de Condão” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o subtema trabalhado neste Módulo II.
- Ao final do Módulo, o(a) professor(a) poderá, mais uma vez, continuar os registros sobre a sequência de eventos no Diário de campo.

3.1.2.4 Módulo III: “O Reino Encantado da Natureza”

Neste Módulo III, há histórias que envolvem as fadas, os duendes, os gnomos e demais elementos encantados em suas relações com a natureza. Além disso, essas personagens atuam sobre a natureza ou dependem dela para sobreviver ou para realizar seus encantamentos. São seres alegres que cativam a atenção do leitor devido aos aspectos mágicos e bem humorados. Dessa maneira, torna-se possível estabelecer relações entre as fadas e os seres humanos, que também precisam da natureza para a manutenção e melhoria da qualidade de vida. O Módulo, como os anteriores, terá a duração de 9 horas/aula.

Tema da Prática: Relações possíveis estabelecidas por meio das obras: vídeo “Tinker Bell: Summer's just begun⁴¹” (O verão chegou) (2008); “A Fada Amiga” (2011), de Diane Ashmore; a pintura “Buterfly Tree⁴²” (Anexo 8, p. 176) (2012-2020), de Josephine Wall; poema “A Fada Dondoca” (1992), de Sylvia Orthof; vídeo de contação de histórias denominado “O Jardim da Fada Azul - Caderninho Verde e Suas Estórias⁴³” (2014), com base na obra homônima, do mesmo ano, de Thais Accioly; vídeo “Tinker Bell: A Cerejeira das Fadas⁴⁴” (2008); vídeo “Tinker Bell: Fadas - Só sobremesas⁴⁵” (2017); música “A dança da Fada Açucarada⁴⁶” (1892), de Pyotr Tchaikovsky.

M.3.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

As ações para esta etapa devem incluir:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, painéis, papéis coloridos, lápis de cor, cola, massa de modelar;
- Alunos dispostos em círculo ou semicírculo para as atividades de registro e sentados em colchonetes para assistirem aos vídeos, continuando os encaminhamentos em nível de leitura sensorial, emocional e compreensiva;
- Utilização do refeitório da escola;

⁴¹ Trecho do filme “Tinker Bell e o Resgate da fada”, produzido em 2008, pelo diretor Bradley Raymond. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sud5v3DBG5k>. Acesso em: 06 mar. 2020.

⁴² Pintura produzida pela artista Josephine Wall, de 2012-2020. Disponível em: <https://josephinewall.co.uk/art-gallery/fairies/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

⁴³ Vídeo de contação de histórias, produzido em 2014, Caderninho Verde e Suas Estórias, do Youtube (uma série de vídeos sobre o meio ambiente da Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Governo Estadual de São Paulo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oltIHn9oABA&t=396s>. Acesso em: 06 mar. 2020.

⁴⁴ Trecho do filme “Tinker Bell e o Resgate da fada”, produzido em 2008, pelo diretor Bradley Raymond. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jXGc9V5x0o>. Acesso em: 06.mar. 2020.

⁴⁵ Trecho do filme “Tinker Bell e o Resgate da fada”, produzido em 2008, pelo diretor Bradley Raymond. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W8K6WboRfes&t=5s>. acesso em: 06 mar. 2020.

⁴⁶ A Composição “A Dança da Fada Açucarada” (1892) de Pyotr Tchaikovsky, faz parte do balé “O quebra-nozes” e pode ser encontrada em aplicativos de acesso a músicas e está disponível em vídeos do Youtube.

- Conversação sobre as obras, autores e artistas selecionados para este Módulo III, destacando o período em que foram produzidos.

M.3.2 Recepção e Análise das obras

- Iniciar o encontro retomando a pesquisa proposta no módulo anterior, na qual os alunos deveriam pesquisar se os pais ou avós tiveram contato com os contos de fadas na infância e quais. Possibilitar que todos os alunos que realizaram a pesquisa possam relatar o que descobriram. Dessa forma, estaremos também relembando as histórias e poemas estudados anteriormente;
- Relembrar, por meio de conversação, os nomes das personagens abordadas nas obras dos Módulos anteriores, bem como algumas de suas características. Caso seja preciso, pode-se observá-las no painel que está sendo formado no fundo da sala de aula a cada Módulo;
- Dispor os alunos sentados nos colchonetes e explicitar a eles o subtema “O Reino Encantado da Natureza”, registrando-o no quadro para a leitura coletiva e, posteriormente, no painel, esclarecendo que as fadas precisam e cuidam da natureza, assim como nós deveríamos fazer. Deixar que eles estabeleçam conexões com o subtema por meio de comentários e depoimentos;
- Propor aos alunos que assistamos ao vídeo “Tinker Bell: Summer's just begun” (O verão chegou) (2008), que apresenta a alegria das fadas no início do verão, período em que as flores estão enfeitando os jardins e as árvores fornecem alimento e sombra;
- Utilizar o vídeo como base para as conversações sobre a importância da natureza para todos os seres vivos. Além disso, relembrar do trecho em que as abelhas celebram o encontro com as flores, de modo que os alunos notem que tanto os animais quanto os seres humanos precisam da natureza, assim como as fadas;
- Solicitar aos alunos que, coletivamente, façamos o jardim para o painel das fadas, contendo a árvore e as flores, sendo a árvore formada pelo contorno das mãos dos alunos, representando as folhas (Anexo 9, p. 177), e as flores formadas por dobradura (Anexo 10, p. 177), utilizando papel colorido, nas cores mais variadas, deixando que cada aluno escolha a cor preferida;

- No encaminhamento seguinte, com os alunos sentados junto às suas carteiras, explicar que ouvirão a narração realizada pela professora, do livro “A Fada Amiga” (2011), de Diane Ashmore e ilustração de Kim Martin, e, mais uma vez, retomar com os alunos a função desempenhada pela autora e ilustradora. Deixar que os alunos observem a capa do livro, na qual aparece a Fada em meio a elementos da natureza e perguntar a que ideias a palavra “amiga” os remete, possibilitando que apresentem seus comentários;
- Ler a história da fada para os alunos e, na sequência, recuperar eventos da narrativa, por meio da oralidade, tais como: com quem a fada queria fazer amizade? Quem eram os animais noturnos? Você conhece algum animal noturno? De modo geral, as pessoas gostam de animais noturnos? Por quê? O que se pensa sobre eles? (Fazer uma lista de animais noturnos no quadro e ouvir os conhecimentos que os alunos apresentam sobre eles. Pesquisar as informações desconhecidas);
- Destacar o sentido principal expresso pela história: a preocupação da fada em conviver com os animais noturnos, tornando-os encantadores. Mais uma vez é estabelecida a relação das fadas com a natureza;
- Distribuir os elementos que compõem a capa do livro, fotocopiados separadamente, para que os alunos pintem. Depois disso, recortem e produzam uma montagem (uma espécie de colagem de elementos que possam estabelecer uma forma de releitura da capa do livro);
- Distribuir os bolinhos servidos em folhas de vitória-régia e servir suco de néctar para celebrarmos nossa amizade (aproveitar o momento para um lanche coletivo, lembrando a história vivida pela Fada Amiga que prepara uma festa para receber os animais noturnos e esse momento poderá ser realizado fora da sala de aula, em local escolhido pelo professor). Dessa forma, estaremos estabelecendo estratégias de leitura sensorial;
- Após o lanche, convidar os alunos a retornarem à sala de aula e sentarem-se em colchonetes. Se algum deles quiser deitar-se, também poderá ficar à vontade;
- Explicar que se ouvirá dois artistas, contadores de história, cujo canal do Youtube é intitulado de “Caderninho Verde e Suas Estórias” (2014). A história apresenta as angústias da Fada Azul ao se dar conta de que a floresta, a qual protege, está sendo destruída pela tempestade. A contação dessa história é dramatizada com fantoches

e baseia-se na obra de mesmo nome, da autoria de Thais Accioly, ilustrada por André Colin;

- Antes de ouvir a história, perguntar aos estudantes se eles conhecem essa obra e de que maneira ela pode estar relacionada com a natureza, uma vez que estamos realizando leituras de fadas atuando sobre a natureza. Além disso, perguntar se a Fada Azul é realmente azul e como a cor azul se faz presente na natureza;
- Após ouvirmos a contação da história, mostrar o livro aos alunos e pedir que relatem o que lembram sobre a história por meio da observação das imagens;
- Distribuir aos estudantes a massa de modelar e cada aluno ou dupla terá a tarefa de reproduzir elementos que fizeram parte da história, fazendo uma releitura desses elementos. Essas produções dos alunos poderão ser fotografadas para futura mostra de trabalhos;
- Na sequência, deixar que continuem em círculo ou semicírculo, e explicar que se assistirá a dois vídeos, com duração de aproximadamente cinco minutos, sendo eles: “Tinker Bell: A Cerejeira das Fadas” (2008) e “Tinker Bell: Fadas - Só sobremesas” (2008), que mostram a relação das fadas com a natureza, extraindo dela o alimento para sua sobrevivência. No primeiro vídeo, há uma sequência de cenas que mostram, com encantamento e fantasia, o germinar, o crescimento, a floração da árvore e, por fim, o surgimento dos frutos, que são as cerejas. O vídeo seguinte mostra um duende, responsável pela produção e distribuição da sobremesa, revelando também o sentimento de amizade, no momento em que as fadas compartilham o alimento;
- Pedir aos alunos que relatem o que sentiram, se já conheciam esses vídeos ou se já tinham assistido aos filmes, dos quais as cenas foram editadas;
- Pedir também que argumentem sobre a importância das frutas e dos legumes para a vida humana e sobre como dependemos da natureza para nossa sobrevivência, seja para a alimentação, para a moradia ou para elementos básicos que favorecem a melhoria da qualidade de vida, como ar puro, água potável, energia elétrica, entre outras necessidades, sem nos esquecermos da preservação e utilização consciente de recursos naturais;
- Levar os alunos ao refeitório para identificarem algumas frutas que são comuns em nosso cotidiano. Produzir uma salada de frutas e degustá-la, incluir à receita as

cerejinhas, mostrando aos alunos como é essa fruta e o seu sabor; mais uma vez estaremos fazendo uso de uma ação que estabelece relação com os sentidos do paladar e do olfato;

- Após retornarmos à sala, explicitar aos alunos que ouviremos a música “A Dança da Fada Açucarada”, de Pyotr Tchaikovsky, e que se trata de uma música clássica que já devem ter ouvido em filmes ou até mesmo animações. O(a) professor(a) poderá proporcionar um diálogo sobre a música: o que vocês sentiram ou pensaram ao ouvir essa música? Por que esses sentimentos ou pensamentos? (O(a) professor(a) poderá aproveitar esse momento para contextualizar a música: trata-se de uma composição muito famosa, da autoria de Tchaikovsky, e faz parte do balé “O quebra-nozes”);

- Em seguida, o professor deverá explicar que farão a próxima atividade ao som dessa música: distribuir a “Caderneta da Árvore Encantada” (Anexo 11, p. 178) para ser confeccionada pelos alunos e, posteriormente, pedir a eles que registrem nela as suas sensações e emoções ou eventos constituintes das obras abordadas até esse momento. Se quiserem, também poderão representar pensamentos ou sentimentos despertados pela composição “A Dança da Fada Açucarada”;

- Ao final do Módulo III, continuar atualizando o painel de apresentação das personagens que foram compondo as obras analisadas;

- Continuar guardando as atividades individuais na sacolinha “Mundo Encantado das Fadas”.

M.3.3 Integração de conhecimentos culturais

Nesse momento da partilha e ampliação dos conhecimentos, sugerimos que as seguintes ações sejam realizadas:

- Propostas de questionamentos, observações e comentários sobre como os alunos estabeleceram relação entre as obras lidas, ouvidas ou visualizadas no decorrer dos encaminhamentos metodológicos;

- Observar se os sabores dos elementos presentes nas obras contribuem para a constituição de sentidos sobre os textos e como essas atividades são aceitas pelos alunos;

- Explicação sobre aspectos que se referem aos autores e artistas responsáveis pela criação de cada obra, sobre o contexto sócio-histórico dos autores e sobre o veículo de publicação, no caso das obras apresentadas em meios digitais;
- Perguntar aos alunos quais personagens compuseram o Módulo III;
- Estabelecer relação de semelhança entre os seres humanos e as fadas, uma vez que as personagens se preocupavam com a natureza e atuavam sobre ela para protegê-la. Desenvolver uma reflexão sobre o fato de que, de modo geral, as fadas habitam a natureza e preocupam-se com sua preservação, assim como nós, os seres humanos, que dependemos da natureza para continuarmos vivos e também devemos nos preocupar com sua preservação;
- Diante da destruição do meio ambiente, muitas fadas, duendes, gnomos e seres encantados perdem seu habitat, já que muitos deles vivem em meio à natureza. Frente ao fato, questionar aos alunos: O que acontece conosco se estivermos próximos de ambientes poluídos ou destruídos? Quais formas de poluição ou destruição são observáveis na região onde moramos?

M.3.4 Conclusões

Para uma avaliação sequenciada do alcance das atividades realizadas ao longo do projeto, nesse momento é importante:

- Verificar se os alunos compreenderam aspectos relevantes das obras analisadas e, entre eles, quais foram os que compreenderam. Incentivá-los à expressão para, também, acompanhar se já conseguem expressar a apropriação desses conhecimentos por meio da oralidade e das ilustrações produzidas por eles, pelas releituras realizadas com massa de modelar ou ainda por meio de registros escritos se o aluno se sentir seguro para isso;
- Verificar, também, se os alunos conseguiram observar que as personagens protagonistas nesse Módulo III se preocupam com a preservação da natureza, utilizando-a para sua moradia e sobrevivência. Assim, da mesma forma como nos Módulos anteriores, observar que as fadas apresentam características que as aproximam dos seres humanos. Dessa forma, além de seres encantados, também conhecem a realidade humana;

- Orientar os alunos para registrarem em sua “Caderneta da Árvore Encantada” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o subtema trabalhado nesse Módulo III.
- O(a) professor(a) poderá continuar os registros no Diário de campo.

3.1.2.5 Módulo IV: “O Encantamento do Amor e da Amizade”

Os sentimentos de amor e amizade são fundamentais para a vida em família, em comunidade, em sociedade, pois a forma de nos relacionarmos com o próximo determina como o próximo se relacionará conosco. Nesse contexto, temos os exemplos da maioria das fadas e seres encantados que, por onde passam, espalham o amor, o carinho, a solidariedade, a esperança, todos os sentimentos que são essenciais para a constituição de um ser humano com mais empatia. Este Módulo IV terá, do mesmo modo como tiveram ao demais, a duração de 9 horas.

Tema da Prática: Relações estabelecidas pelas obras: livro “Fada Cisco Quase Nada” (2008), de Sylvia Orthof; vídeo “Peter Pan – A voar⁴⁷” (1953); conto “A Fadinha das Flores⁴⁸” (2011), de Sheila Jorge; poema “A Fada Dourada⁴⁹” (2013), de Denise Alves de Paula; a pintura “Fada da Floresta⁵⁰” (1890) (Anexo 12, p. 178), do pintor inglês Henry Meynell Rheam (1859-1920); a pintura “Fada da Flor de Lavanda⁵¹” (1923) (Anexo 13, p.179), da pintora inglesa Cicely Mary Barker (1895-

⁴⁷ Trecho do filme *Peter Pan*, produzido em 1953, pelos diretores Clyde Geronimi, Hamilton Luske, e Wilfred Jackson. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RJVNTwRRsPo>. Acesso em: 06 mar. 2020.

⁴⁸ Conto de 2011 de autoria de Sheila Jorge. Disponível em: <https://contosdeninar.wordpress.com/2011/02/18/a-fadinha-das-flores/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

⁴⁹ Poema produzido em 2013 de autoria de Denise Alves de Paula. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/infantil/4842226>. Acesso em: 06 mar. 2020.

⁵⁰ Tela do pintor do inglês Henry Meynell Rheam (1859-1920), produzida em meados de 1890. Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2012/10/a-arte-nas-pinturas-fadas-e-bruxas-as.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

⁵¹ Tela da pintora inglesa Cicely Mary Barker (1895-1973), produzida em meados de 1923. Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2012/10/a-arte-nas-pinturas-fadas-e-bruxas-as.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

1973); e a pintura “Fadas no Berço⁵²” (1909-1913) (Anexo 14, p. 179), do ilustrador inglês Warwick Goble (1862-1943).

M.4.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

Para contemplar essa etapa da abordagem aos textos, as seguintes ações são recomendadas:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, painéis, papéis coloridos, lápis de cor, cola, papel sulfite;
- Alunos dispostos em círculo ou semicírculo para as atividades de registro e sentados em colchonetes para assistirem aos vídeos, continuando os encaminhamentos que estabeleçam relação entre a produção de conhecimentos e os sentidos. Identificar também os sentimentos despertados por meio das análises das obras;
- Conversação sobre as obras, autores e artistas selecionados para este Módulo, destacando o período em que foram produzidos, em especial as obras de arte que foram produzidas no final do século XVIII e XIX.

M.4.2 Recepção e Análise das obras

Para proporcionar a aproximação mais precisa dos pequenos leitores com o conjunto de obras selecionadas para esse Módulo, sugerimos:

- Relembrar, por meio de conversação, dos nomes das personagens abordadas nas obras dos Módulos anteriores, bem como algumas de suas características. Se for preciso, elas podem ser observadas no painel que está sendo formado no fundo da sala de aula a cada Módulo;
- Retomar a questão final do Módulo anterior a respeito das formas de poluição observadas na região onde moramos e conversação sobre como podemos fazer a nossa parte para amenizar os efeitos dessa destruição ambiental;

⁵² Imagem do ilustrador inglês Warwick Goble (1862-1943), produzida entre os anos de 1909-1913. Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2012/10/a-arte-nas-pinturas-fadas-e-bruxas-as.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

- Explicar que se começará a conhecer histórias de fadas e duendes preocupados com o próximo e com o amor entre as pessoas. Apresentar o subtema do Módulo - “O Encantamento do Amor e da Amizade” -, registrando-o no quadro para a leitura coletiva;
- Apresentar o livro “Fada Cisco Quase Nada” (2008), de Sylvia Orthof, no qual a personagem é uma fada tão pequenina, que se parece com um cisco e mora dentro de uma das rosas de um belo jardim. No entanto, antes de destacar elementos da história, perguntar aos alunos: qual o significado da palavra “cisco”? Por que será que a fada foi denominada de “Fada Cisco”? Ouvir as diferentes opiniões e, posteriormente à leitura, verificar se as respostas se aproximaram da narrativa ou não;
- Ouvir o que os alunos têm a dizer sobre a história, o trecho do qual mais gostaram, a personagem, os espaços onde se passa a narrativa. E distribuir a seguinte atividade: Fada Cisco Quase Nada mora em uma das rosas de um lindo jardim. Se você estivesse nesse mundo encantado, em que parte do jardim gostaria de morar? Será preciso organizar os alunos para que todos os interessados em responder assim o façam. (Nessa história, a fada vai até o quarto de uma criança para brincar, assim são estabelecidos laços de amizade);
- Perguntar aos alunos se eles conhecem alguma outra obra de Silvia Orthof (autora) e de Eva Furnari (ilustradora), lembrando histórias mais conhecidas de ambas e destacando o fato de que são autoras dedicadas às produções de livros para crianças e jovens;
- Levar os alunos ao laboratório de informática e pesquisar sobre quem são Sylvia Orthof e Eva Furnari, já que suas obras exploram esse universo das fadas e bruxas. Observar nessa atividade, também, capas de livros mais conhecidos, para que identifiquem se já ouviram essas histórias. Poderão ser impressas imagens e fotos da autora e ilustradora para que seja confeccionado, coletivamente, um cartaz com informações pesquisadas no laboratório de informática;
- Após a atividade de pesquisa no laboratório, retornar à sala para a leitura do poema “A Fada Dourada” (2013), de Denise Alves de Paula. O professor poderá ler para os alunos (proceder à leitura duas ou três vezes) e apresentá-lo em multimídia. Depois disso, distribuí-lo para leitura individual;

- Questionar sobre elementos e aspectos que se referem à estrutura, como: há quantas estrofes? E quantos versos? (Aproveitar o momento para relembrar o que são estrofes e versos). Há palavras que rimam? quais? (Pintar as palavras que rimam);
- Questionar também sobre os sentidos expressos pelo poema: como a menina se sentiu ao ver a Fada Dourada? Por que a Fada deu uma varinha de condão à menina?
- Produzir uma ilustração para o poema, uma vez que ele expressa o encontro da Fada Dourada com uma menina, elaborando um título para a ilustração;
- Ao concluir o trabalho com o poema, destacar a ideia central: o encantamento da menina ao ver a fada e o carinho da fada ao presentear a menina, sendo uma demonstração de preocupação com o próximo;
- Assistir ao vídeo “Peter Pan – A voar” (1953), de aproximadamente 3 minutos, no qual Peter Pan usa o pozinho mágico da fada Sininho (que também compõe a cena) e leva as crianças para voarem pelo céu. (Explicar aos alunos que Tinker Bell é denominação em língua inglesa para a Fada Sininho);
- Questionar sobre as expressões faciais e o encantamento demonstrado pelas crianças ao se darem conta do poder do pó mágico. Ressaltar que, mais uma vez, trata-se de uma história de amizade entre Peter Pan e Wendy, no entanto, não poderiam viver aventuras sem o pó mágico de Sininho;
- Produzir um jogo da memória (Anexo 15, p. 180), contendo elementos que fazem parte do vídeo e as palavras que os denominam: pintar, colar em papel reforçado, recortar e jogar;
- Na sequência, apresentar aos alunos o conto “A Fadinha das Flores” (2011), de Sheila Jorge, esclarecendo que se trata de um conto de amor. Perguntar aos alunos o que pensam que a história narrará, deixando que apresentem os comentários;
- Ler para os alunos o conto “A Fadinha das Flores” (2011), de Sheila Jorge. Nesse conto, a fadinha está descobrindo seu poder e reconhece que consegue fazer germinar e florescer as flores. Desse modo, ela joga as pétalas de suas flores onde há tristezas e angústias para promover a solução para cada mal. Logo, questionar os alunos: como era a fada? Quais suas características? Você conhece alguma

pessoa como a Fadinha das Flores que, por onde passa, tenta ajudar a quem precisa? Se sim, que ação essa pessoa realizou?

- Distribuir a “Caderneta encantada do amor e da amizade” (Anexo 16, p. 181) para que os alunos registrem suas ideias a respeito do amor e da amizade demonstrados pelas personagens conhecidas no Módulo IV. O registro deverá ser feito por meio de ilustrações, mas o aluno que preferir também poderá fazê-lo por escrito;
- Paralelamente a cada leitura ou análise, proceder à conversação sobre as obras, autores e artistas selecionados para este Módulo IV, destacando o período em que foram produzidos e acrescentando personagens ao painel;
- Na sequência, explicar aos alunos que se observará três pinturas: a pintura “Fada da Floresta” (1890) (Anexo 12, p. 178), do pintor inglês Henry Meynell Rheam (1859-1920); a pintura “Fada da Flor de Lavanda” (1923) (Anexo 13, p. 179), da pintora inglesa Cicely Mary Barker (1895-1973); e a pintura “Fadas no Berço” (1909-1913) (Anexo 14, p. 179), do ilustrador inglês Warwick Goble (1862-1943);
- Deixar que observem as obras e questionar: qual dessas obras de arte está relacionada com o tema deste Módulo IV “O Encantamento do Amor e da Amizade”? Qual você mais gostou? E qual menos gostou? Explique. (Espera-se que os alunos demonstrem estranhamento a respeito da obra Fada da Floresta” (1890) (Anexo 12, p. 178), do pintor inglês Henry Meynell Rheam (1859-1920), pois há elementos que compõem a obra diferentes dos que foram observados até o momento). Aproveitar esse encaminhamento para pesquisar como é e se já ouviram falar da “flor de lavanda”, e para que é utilizada na atualidade;
- Analisar as impressões dos alunos a respeito das obras observadas, bem como as características ou considerações apontadas por eles sobre os elementos composicionais das obras;
- Para encerrar o Módulo IV, propor a atividade de “guarda-leituras” (Anexo 17, p. 181), que consiste em decorar um guarda-chuva enfeitado com fitinhas coloridas, contendo também as fadinhas, duendes, varinhas, chapeuzinhos encantados, enfim, os elementos analisados no decorrer das leituras em tamanhos pequenos e, no verso de cada um, haverá estrofes dos poemas e trechos dos textos trabalhados. Cada aluno poderá escolher uma das personagens e realizar a leitura do texto que está no verso. Além disso, as personagens estarão perfumadas e os alunos deverão

sentir o cheiro antes de ler. Vale ressaltar que, levando em consideração a fase de alfabetização, as leituras deverão ser curtas e em letra caixa-alta;

- Guardar as atividades dos alunos na sacolinha “O mundo encantado das Fadas” e explicar a eles que receberão suas sacolinhas assim que o(a) professor(a) finalizar os relatórios e análises dos encaminhamentos e acrescentar as personagens desse Módulo no painel evolutivo (Anexo 18, p. 182) que foi sendo, aos poucos, constituído com elementos observados nas obras lidas ou analisadas;
- Providenciar junto à escola a possibilidade da realização da exposição das atividades produzidas no decorrer dos nossos encontros de leituras literárias. Se possível, enviar convite aos pais dos alunos para prestigiarem o encerramento das atividades.

M.4.3 Integração de conhecimentos culturais

Para traçar o entrelaçamento das atividades realizadas neste Módulo IV com os conhecimentos anteriores e sua expansão junto aos demais integrantes da comunidade, sugerimos realizar:

- Propostas de questionamentos, observações e comentários sobre como os alunos estabeleceram relação entre as obras lidas, ouvidas ou visualizadas no decorrer dos encaminhamentos metodológicos;
- Explicação sobre aspectos que se referem aos autores e artistas responsáveis pela criação de cada obra, sobre o contexto sócio-histórico dos autores e sobre o veículo de publicação, no caso das obras apresentadas em meios digitais (com destaque às pinturas que foram produzidas pelos artistas ingleses);
- Perguntar aos alunos quais personagens compuseram esse Módulo IV;
- Relembrar que as personagens desse Módulo IV precisam recorrer a sentimentos como amor, amizade e solidariedade para resolverem situações de conflito, sendo o diálogo um grande aliado em cada situação. De modo geral, as fadas praticam o bem e isso se reflete em suas relações com os outros seres. Da mesma forma, nós, seres humanos, podemos fazer uso da sensibilidade e dos sentimentos bons em nosso cotidiano.

M.4.4 Conclusões

Para as atividades de reflexão nessa etapa do Módulo IV, as seguintes ações são recomendadas:

- Proporcionar momentos de conversação para observar se os alunos compreenderam as obras analisadas e se podem destacar pontos importantes. Verificar se a turma já consegue expressar a apropriação de conhecimentos por meio das ilustrações produzidas por eles mesmos ou ainda por meio de registros escritos, se for da vontade do aluno, sobre a subtemática desenvolvida nesse Módulo;
- Verificar, também, se os alunos conseguem reconhecer as personagens protagonistas, no decorrer de todas as oficinas e, principalmente, se reconhecem que o amor e a amizade devem prevalecer diante de situações de conflito. Além disso, notar se eles percebem que o diálogo pode aproximar as pessoas e, assim, possibilitar que reconheçamos no outro o nosso semelhante;
- Orientar os alunos para registrarem em sua “Caderneta dos Corações Encantados” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o subtema trabalhado nesse Módulo;
- Analisar, juntamente com os alunos, se houve ampliação de conhecimentos por meio da realização das oficinas literárias, identificando quais personagens eram conhecidas no primeiro Módulo e como esse repertório de conhecimentos foi sendo ampliado até chegar ao final do projeto de leitura literária.
- Utilizar novamente o Diário de campo para fazer os registros sobre o Módulo IV.

Encerramento

Para o encerramento das “Oficinas literárias temáticas”, sugerimos que seja organizada uma mostra de trabalhos realizados pelos alunos no decorrer das aulas. Dessa forma, será possível expor as atividades que foram produzidas de maneira coletiva e individual, promovendo o acesso à produção para toda a comunidade escolar. A comunidade escolar e, se possível, também os pais dos alunos podem, assim, entrar em contato com o trabalho que foi sendo desenvolvido no decorrer do

projeto pedagógico. Após a exposição, as atividades individuais serão recolhidas pelo(a) professor(a) e entregue aos alunos.

Ao longo da realização das “Oficinas literárias temáticas” devemos oportunizar o contato com obras literárias, obras de arte, vídeos e músicas que, além de apresentarem aos alunos “O mundo Encantado das Fadas”, também destaquem temas que estão presentes no cotidiano de todos, como: o respeito às diferenças, a importância da natureza e de sua preservação para a manutenção da vida humana, a necessidade de demonstrarmos afetividade aos nossos semelhantes, e, até mesmo, a observação de uma questão cultural, como a presença da Fada do Dente nas histórias infantis das crianças brasileiras, uma vez que, tradicionalmente, trata-se de uma lenda de origem europeia, que foi popularizada pela literatura e pelo cinema.

O docente que venha a implementar estas propostas devem, ao longo desses encontros literários, possibilitar momentos de reflexão, para que as leituras e análises oportunizem acesso a conhecimentos que transcendam o que está escrito ou visualizado, pois há nos diferentes Módulos das “Oficinas” momentos de pesquisa e de compartilhamento de conhecimentos. Além disso, quer-se promover momentos de ludicidade por meio da realização das brincadeiras, de atividades orais, de registros realizados com ilustrações, entre outros encaminhamentos.

Dessa forma, esperamos que os alunos que venham a participar da efetivação destas atividades possam conhecer alguns elementos fantásticos que permeiam as histórias de fadas e que isso contribua para que continuem lendo com gosto e prazer e se “encantando” com o mundo da literatura para, por fim, constituírem seu próprio “mundo encantado da leitura”.

3.2 UNIDADE DIDÁTICA: NOÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA – PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Na sequência, apresentamos aos colegas, professore(a)s do Ensino Fundamental, a organização de uma “Unidade Didática”, cuja função é a de apoiar,

teoricamente, a apresentação dos elementos da narrativa aos leitores iniciantes a quem foram, também, destinadas as nossas “Oficinas literárias temáticas”.

Essa aproximação primeira, com os conceitos básicos dos elementos que compõem uma narrativa, está planejada em um nível de abordagem elementar e sua contextualização está vinculada às atividades das “Oficinas literárias temáticas”. Sua aplicação com os alunos não deveria dar-se sem que a experiência maior da vivência das leituras propostas nas “Oficinas” ocorra. Sugerimos que sua realização seja efetivada sempre após a execução total das atividades de cada Módulo das “Oficinas temáticas literárias”.

As atividades aqui sugeridas são vistas como complementares às práticas de leitura planejadas nos Módulos que compõem o conjunto de atividades leitoras elaboradas com intuito de contribuir à formação inicial do leitor literário, amalgamadas pela temática “O mundo encantado das fadas”.

Dessa forma, o professor poderá selecionar uma das obras analisadas em qualquer um dos Módulos para abordar os elementos constituintes das narrativas ficcionais. No entanto, no decorrer dos encaminhamentos desta Unidade Didática já sugerimos algumas obras que podem servir de base para as reflexões e as aproximações conceituais propostas.

Acreditamos que, para colocarmos em prática os encaminhamentos da Unidade Didática, sejam necessárias aproximadamente 20 horas/aula, sabendo-se que esse tempo poderá ser redimensionado de acordo com a necessidade dos alunos.

A consciência sobre tais elementos que constituem a massa linguística orgânica das narrativas, segundo acreditamos, pode ser, gradativamente, apresentada aos leitores mesmo que sejam os pequenos leitores das séries iniciais do Ensino Fundamental I. A progressiva abordagem a esses elementos contribuirá para a construção daquele sujeito que chamamos de “leitor consciente”.

A formação desse leitor é o objetivo que vemos como primordial às ações e práticas de leitura no Ensino Fundamental. Esse leitor é aquele que, passo a passo, irá reconhecendo o processo de manipulação da linguagem pelo qual a arte literária se erige. Isso dará a este leitor as condições de, primeiro, compreender que é pelo emprego consciente da linguagem que se estabelecem os discursos com suas

ideologias e, em seguida, a exercitar esse poder das palavras pela prática da escrita, dando consistência a sua própria manipulação linguística.

Ao conscientizar-se da diferença entre o uso denotativo e conotativo da linguagem – necessariamente utilizada para a construção textual dos diferentes gêneros discursivos, com destaque aos primários e secundários, conforme distinção de Bakhtin (1997) –, esse leitor entenderá o teor artístico da literatura ao mesmo tempo em que se conscientizará das muitas possibilidades de manipulação da linguagem na constituição de discursos.

Essa caminhada rumo à criticidade na leitura – que se dará ao longo de toda a vida – inicia com os primeiros contatos, conscientes ou inconscientes, com a linguagem transformada em arte pela literatura. Caso esse contato seja consciente, planejado e mediado por um leitor mais experiente, seguros estamos de que os resultados serão mais efetivos e consistentes.

Desse modo, nossa Unidade Didática é um apoio ao processo de mediação necessária de parte do professor para, efetivamente, colaborar na formação leitora de seus pequenos estudantes. Desejamos que bons frutos possam ser colhidos ao longo da jornada, tanto por docentes como pelos alunos a quem destinamos nossas práticas leitoras e, aqui, as primeiras noções sobre os elementos da narrativa.

UNIDADE DIDÁTICA:
ELEMENTOS DA NARRATIVA – MATERIAL AUXILIAR PARA AS
“OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS” PARA O 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I
“O MUNDO ENCANTADO DAS FADAS”

3.2.1 Sistematização dos elementos da narrativa: um apoio à mediação leitora

Essa Unidade Didática foi elaborada como uma proposta complementar às vivências de leituras e está composta de atividades voltadas a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Tais atividades foram desenvolvidas no decorrer do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), no período de 2019-2021, como complemento à proposta didática metodológica, voltada à formação do leitor literário, elaborada em forma de “Oficinas literárias temáticas”, cujo tema gerador é “O mundo encantado das Fadas”. Desde já ressaltamos que, com as devidas adequações, essas atividades podem ser aplicadas às demais séries do Ensino Fundamental, em especial às séries iniciais.

Os encaminhamentos estruturados nesta Unidade Didática foram produzidos com base nas práticas de leitura das obras literárias essenciais para a composição das “Oficinas literárias temáticas” selecionadas por estarem estreitamente relacionadas à temática geradora: “O mundo encantado das fadas”.

Essa contextualização, ou melhor, as vivências de leituras mediadas pelo(a) docente, para as reflexões iniciais junto aos alunos sobre a estruturação de uma narrativa, é primordial. Embora os conceitos abordados nas atividades da Unidade Didática sejam absolutamente elementares, a sua apresentação aos pequenos leitores não pode ocorrer de forma descontextualizada.

Nossa proposta é produzir, por meio da Unidade Didática, um conjunto de atividades que possam ser apresentadas como sugestões aos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais atividades são essencialmente voltadas a constituir, com os jovens leitores, conceitos primários sobre elementos que estão presentes, e que são inerentes à ficção, no gênero da prosa, ou seja, nas narrativas ficcionais.

Por meio da Unidade Didática, buscamos certos objetivos voltados à aprendizagem do leitor iniciante, como:

- Despertar o interesse dos alunos pela leitura literária e sua relação representacional com a realidade ou com o universo imaginário e fantasioso da criatividade;

- Incentivar o aluno a construir, paulatinamente, um conhecimento específico sobre a arte literária, por meio de atividades que revelem a arquitetura da narrativa como gênero literário;
- Introduzir conceitos primários da área dos estudos literários que possibilitem ao leitor iniciante identificar alguns dos elementos que compõem as narrativas de ficção.

Desse modo, o jovem estudante poderá, desde os primeiros anos escolares, internalizar conhecimentos sobre a leitura de literatura e sua constituição como arte criada a partir da manipulação da linguagem. Tais procedimentos mediados pelo(a) docente do Ensino Fundamental, já nas primeiras práticas com a leitura literária, são as bases sobre as quais se pode estabelecer a formação de um leitor literário que, mais adiante em seu processo de formação leitora, compreenderá que, na literariedade,

[...] el lenguaje literario es ampliamente connotativo. El contenido de la palabra no es aquí puramente intelectual, como sucede o tiene a suceder en el lenguaje denotativo; en el lenguaje connotativo, el núcleo de información, cuando lo hay, suele estar fuertemente impregnado de elementos emotivos y volitivos. Y esta pluralidad de representaciones, que la connotación implica, es otra dificultad para la comprensión total del mensaje de la obra literaria⁵³. (GARCIA YEBRA, 1983, p. 128).

Além disso, sugerimos que os encaminhamentos da Unidade Didática sejam realizados em cinco etapas: na primeira delas, apresentamos atividades que auxiliam o leitor a diferenciar um poema, um trecho narrativo e algumas falas de uma peça teatral, para que esteja consciente de que, nesta Unidade Didática, trataremos apenas de um dos grandes gêneros da literatura: a prosa, em sua forma específica de narrativa infantil.

⁵³ Nossa tradução: a linguagem literária é amplamente conotativa. O conteúdo da palavra aqui não é puramente intelectual, como acontece ou tende a acontecer na linguagem denotativa; na linguagem conotativa, o núcleo da informação, quando existe, costuma estar fortemente impregnado de elementos emocionais e volitivos. E essa pluralidade de representações, que a conotação implica, é outra dificuldade para a compreensão total da mensagem da obra literária. (GARCIA YEBRA, 1983, p. 128).

Em seguida, após praticarmos, oralmente, com várias possibilidades de os alunos diferenciarem expressões da lírica, do drama e da prosa, seguimos, mais especificamente, para os elementos da narrativa, iniciando as reflexões pela compreensão sobre o enredo e as personagens.

Na terceira etapa, sugerimos atividades que abordem conceitos sobre tempo, espaço e ambiente.

Na etapa seguinte, as atividades auxiliam o leitor a compreender o papel, a função e a importância do narrador, como voz enunciativa do discurso circunscrita ao universo ficcional, e a diferenciá-lo do autor, escritor, pessoa real que habita o espaço concreto de nossa sociedade.

Na última etapa, elencamos atividades sobre o narratário. Destacamos que as atividades sobre esses elementos constituintes das narrativas ficcionais estão elaboradas da forma mais elementar e objetiva possível por estarem, nesta Unidade Didática, voltadas ao aluno que ainda está no início de seu desenvolvimento de leitura em nível de decodificação, inserido no contexto dos primeiros anos escolares.

Os elementos constituintes da narrativa serão abordados desde uma perspectiva mais lógica para o aluno iniciante entender a arquitetura do gênero: a diegese (enredo, trama) – sequência lógica das ações que formam o conteúdo da história contada –; a personagem – o agente que executa ou sofre as ações, aqueles que atuam para que ocorram os acontecimentos que integram a sequência lógica de ações –; o espaço – os locais, lugares, sejam eles representações do real ou puramente imaginários, onde as ações das personagens acontecem –; o tempo – marcações cronológicas, ou mesmo inventivas, que nos possibilitam entender quando as ações das personagens aconteceram –; o ambiente – atmosfera sensível que se cria ao redor de uma determinada ação vivenciada pelas personagens –; o narrador – figura fictícia cuja voz que enuncia a história, ente que organiza a sequência das ações, descreve e singulariza as personagens, o espaço, o tempo e o ambiente –; o narratário – destinatário ficcional a quem o narrador relata, em primeira instância, a história.

Pretendemos, com a elaboração deste material de apoio à mediação docente, contribuir com a melhoria do ensino de literatura na fase do Ensino Fundamental I e

destacamos que estas atividades podem ser replicadas ou adaptadas às diferentes realidades pedagógicas, em cada contexto particular de ensino e aprendizagem.

Na sequência, apresentamos aos (às) colegas docentes alguns conceitos que precisam ser explicitados, uma vez que pretendemos refletir sobre eles junto aos nossos pequenos leitores iniciantes.

3.2.2 Os elementos da narrativa: da mediação docente à prática de leitura junto aos pequenos leitores

Nesta subseção, buscamos apresentar algumas considerações de parte de diferentes teóricos sobre os conceitos básicos que se referem aos elementos da narrativa, para que essa revisão bibliográfica possa apoiar a prática de reconhecimento e familiarização do pequeno leitor, mediada pelo(a) professor(a), com os constituintes básicos da arte literária em sua manifestação da prosa.

Diante desta proposta, ancoramo-nos na reflexão exposta por Franco Junior (2009, p. 34), quando expressa que

[...] é necessário observar, analisar, interpretar e avaliar criticamente tanto a história que o texto narra como o modo pelo qual o narra. Isso exige uma atenção para a própria composição do texto, para o modo como os recursos linguísticos e os demais elementos constitutivos da narrativa estão, ali, organizados de modo particular.

Ao apresentarmos aos alunos, mesmo aos menores, questões que os conduzam a conhecer elementos que constituem o texto literário e sobre os recursos linguísticos que contribuem com a produção de sentidos no texto, estamos formando, gradativamente, o leitor consciente, ou seja, aquele que entende que a literatura é arte que se constitui a partir da manipulação da linguagem.

Estaremos, também, contribuindo com a formação do leitor literário de modo geral, uma vez que esse texto apresenta uma composição e uma forma de uso da linguagem que é diferenciada de outros gêneros textuais, pois detalhes da manipulação nas narrativas literárias, por menores que sejam, podem ser

intensificados e receber destaque inesperado ao serem observados e analisados pelo leitor.

Atentemos, inicialmente, para o enredo, que pode ser apresentado sob diversas denominações, tais como: diegese, fábula, trama, discurso, narração, intriga, estória, história, entre outros⁵⁴. No entanto, para conduzir as leituras literárias no 2º ano do Ensino Fundamental, optamos pelo uso do termo “enredo”.

Segundo Franco Junior (2009, p. 37), “o conceito de enredo foi originalmente criado para identificar o modo como uma história é construída por meio de palavras e, portanto, organizada sob a forma de texto.” Trata-se do desenvolvimento da história que está sendo narrada, a sequência de eventos vividos pelas personagens, ações que ocorrem em um determinado espaço, em um determinado tempo e em um determinado ambiente. Assim se constitui o enredo.

Gancho (2006), de maneira sintética, apresenta-nos a estrutura do enredo, sendo ela:

1. Exposição (ou introdução ou apresentação): [...] são apresentados os fatos iniciais, as personagens, às vezes o tempo e o espaço [...].
2. Complicação (ou desenvolvimento): é parte do enredo na qual se desenvolve o conflito [...] constitui a maior parte da narrativa, na qual agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito.
3. Clímax: é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo [...].
4. Desfecho (ou desenlace ou conclusão): é a solução dos conflitos, boa ou má [...]. (GANCHO, 2006, p. 13-14).

Ao identificarmos, com os alunos dos anos iniciais, os elementos que compõem as narrativas ficcionais - os fatos expostos no início da história, a sequência de eventos e, dentre eles, o momento que introduz um conflito, os eventos decorrentes desse conflito e a solução para o mesmo -, estaremos apresentando aos leitores o enredo das obras literárias.

Após apresentarmos alguns conceitos e reflexões a respeito desses elementos, destacamos, também, que há diferentes abordagens possíveis para a análise da obra literária. Contudo, optamos por abordagens mais elementares por

⁵⁴ Tais termos, muitas vezes, estão atrelados à corrente teórica específica pela qual o estudo da narrativa tenha sido elaborado. Nesse sentido, sugerimos aos docentes que, diante dessa diversidade de epistemologias, busquem sempre ancorar-se em uma corrente teórica que lhes possibilite uma compreensão mais abrangente do universo ficcional.

estarmos focalizando um leitor iniciante, aprendendo, aos poucos, a desvendar o texto literário.

Coelho (2000) faz uso do termo *história* para se referir ao enredo e descreve sua estrutura. Para a autora,

[...] a *história* resulta, pois, de como são inventados e manipulados seus fatores estruturantes básicos: a efabulação, o gênero escolhido, o tipo de personagens, a linguagem adotada, etc. etc. Em geral a história surge de uma “situação problemática” que desequilibra a vida normal das personagens. Situação que vai se modificando através da narrativa até sua solução final e volta ao equilíbrio normal. (COELHO, 2000, p. 70).

O termo “efabulação” é usado no lugar de “complicação” e Coelho (2000, p. 71) sugere que o professor escolha obras com “efabulação linear” para o leitor iniciante. Trata-se, pois, de obras que apresentam as ações vividas pelas personagens em ordem cronológica de tempo. Para a autora, a efabulação que se utiliza do “retrospecto” (*flashback* - analepse) são mais adequadas aos leitores mais experientes.

Um dos principais elementos das narrativas ficcionais, e também o mais facilmente identificado pelo leitor, é a personagem. É sobre esse elemento que concentra-se a maior atenção do leitor. Trata-se de uma entidade, de um ser constituído por recursos verbais, ou seja, um ser de papel e tinta, artisticamente elaborado pela linguagem. Nas obras da literatura infantil, pode-se contar, habitualmente, com o uso de recursos visuais, que possibilitam ao leitor visualizar a imagem idealizada da personagem, cujas características físicas ficam, assim, explicitadas e concretizadas pela leitura imagética.

Coelho (2000) expõe algumas considerações que nos auxiliam a compreender o papel da personagem na obra literária:

Personagem é a *transfiguração de uma realidade humana* (existente no plano comum da vida ou num plano imaginário) transposta para o *plano da realidade estética* (ou literária). Não há ação narrativa sem personagens que a executem ou vivam. A personagem é o elemento decisivo da efabulação, pois nela se centra o interesse do leitor. Adultos ou crianças, todos nós ficamos presos àquilo que *acontece* às personagens ou àquilo que elas são. (COELHO, 2000, p. 74).

Depreendemos dessas considerações de Coelho (2000) o alto nível de identificação (aproximação) ou rechaço (afastamento) que esse elemento da narrativa costuma estabelecer com o leitor. Para Franco Junior (2009, p. 38), “as personagens são, portanto, representações de seres que movimentam a narrativa por meio de suas ações e/ou estados.”

Para Candido (1985, p. 54), “a personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos”, e para Rosenfeld (1985, p. 21), “é, porém, a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza”. De acordo com essas reflexões, podemos compreender que a personagem assume um papel fundamental dentro da narrativa. É por meio dela, de suas ações, de seus sentimentos e da apresentação de suas características que o enredo vai sendo tecido e apresentado ao leitor.

Esse elemento da narrativa é primordial para o estabelecimento das relações entre o leitor e o universo ficcional. Nesse sentido, Rosso (2016), ao analisar as funções da literatura apontadas por Antonio Candido (1972), menciona, a respeito da “função social” da literatura, que ela

[...] é responsável por possibilitar ao leitor a relação da sua realidade circundante com as realidades transpostas para o mundo ficcional. Esse reconhecimento pode causar a integração do leitor ao universo vivencial das personagens representadas, assim como possibilitar a integração entre ele e as personagens, provocando uma catarse, uma identificação de uma realidade que não lhe é familiar, mas que faz parte de uma cultura própria, diferente daquela que vivencia. Essa integração faz com que o leitor compreenda e incorpore a realidade da obra às suas próprias vivências pessoais, multiplicando suas experiências. (ROSSO, 2016, p. 46).

Considerando a fase de aprendizagem em que se encontram os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, delimitaremos a classificação das personagens de ficção em: personagem principal e secundária. Segundo Franco Junior (2009, p. 39), a primeira “geralmente desempenha a função de herói na narrativa, reivindicando para si a atenção e o interesse do leitor”, enquanto a segunda “desempenha uma função subalterna, atraindo menos a atenção e o interesse do leitor” (2009, p. 39).

De acordo com essas definições apresentadas pelo autor, sugerimos que sejam estabelecidos questionamentos ao leitor que o conduzam a reconhecer quem são as personagens que compõem as histórias lidas em sala de aula, quais são as principais, aquelas que desempenham um conjunto de ações de maior importância ou destaque dentro da obra, e as secundárias, aquelas que desempenham um papel menos relevante na narrativa, mas que, de alguma forma, interferem nas ações de outras personagens.

Outro elemento essencial para composição da obra literária em prosa é o “tempo”. As estruturas das narrativas ficcionais podem, de modo mais simplificado, apresentar dois tipos de tempo: seu próprio tempo, ou seja, o tempo de sua origem, de sua produção e existência; e o tempo do seu conteúdo, marcado por expressões que conduzem o leitor a imaginar um determinado tempo. Para Santos e Oliveira (2001, p. 51),

[...] o tempo ficcional não ocorre no âmbito do discurso, mas no plano daquilo que é narrado, ou seja, na história propriamente dita. Esse tempo é, na verdade, a atribuição de uma dimensão temporal aos eventos relatados, por meio de palavras ou expressões, que recorrem, geralmente, ao calendário e ao relógio, tais como: “em 1930”, “às oito horas da manhã”, “naquele inverno”, “durante quarenta minutos”.

Pela identificação do uso de expressões que marcam um determinado tempo em que ocorreu um evento dentro da obra, o leitor é levado a imaginar esse acontecimento. Acreditamos que essa forma de analisar o tempo expresso na narrativa vem a ser o mais elementar e adequado a ser trabalhado nessa fase do Ensino Fundamental. Não nos parece conveniente, nesta etapa inicial, introduzirmos os pequenos leitores às possibilidades de manipulação temporal possíveis numa narrativa. Confiamos que, progressivamente, a mediação do professor ao longo dos anos de escolarização possa ir traçando esse caminho de modo adequado e eficaz.

No entanto, não é tarefa fácil constituir o conceito de tempo na obra literária. Essa percepção requer o conhecimento ou a identificação de termos que introduzem um evento. Coelho (2000) também explicita a existência de diferentes tipos de tempo nas narrativas ficcionais:

Há dois tipos de tempo vividos pelo homem (ou pelas personagens de ficção): o *tempo exterior* e o *interior*. Mas há ainda o *tempo mítico*. O *tempo exterior* corresponde ao *tempo natural* (dos dias e das noites) e ao *tempo cronológico* (o tempo do relógio ou o tempo histórico, no qual a existência decorre). [...]. O *tempo interior* corresponde ao tempo vivido pelo eu das personagens [...]. O *tempo mítico* corresponde ao tempo imutável, eterno, que se repete sempre igual, sem evolução nem desgaste: é o tempo da fábula, das lendas, do mito, da Bíblia, da ficção, do “Era uma vez...”. É esse o tempo ideal da literatura infantil. (COELHO, 2000, p. 79-80).

Diante dessa configuração, sugerimos, aqui, que o professor estabeleça questionamentos e pesquisas para que o aluno possa conhecer alguns aspectos relevantes do tempo em que a obra foi produzida, bem como o tempo vivido pelas personagens. Sugerimos, ainda, que sejam destacados os termos utilizados na obra abordada para, nela, marcar o tempo das ações vividas pelas personagens.

Esse reconhecimento elementar daquelas expressões que indicam tempo na obra deve ser o aspecto predominante nesta fase da formação leitora inicial. Assim, por meio de atividades orais, o professor pode instigar os seus alunos para reconhecerem esses termos a fim de auxiliá-los a, lentamente, identificarem o fluir do tempo no relato - o passado, o presente ou o futuro nas ações das personagens e a sequência dessas ações e de outros fenômenos.

Além do tempo, o espaço é outro elemento do texto narrativo literário que pode ser identificado na leitura da prosa literária pelo leitor iniciante. Franco Junior (2009) apresenta-nos conceitos com os quais nos identificamos ao pensarmos na criança leitora, que está aprendendo, aos poucos, a desvendar o texto literário. Por isso, apoiamo-nos nas explicitações sobre espaço e ambiente apresentadas pelo autor:

O espaço compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolve a história. Ele se caracteriza, portanto, como uma referência material marcada pela tridimensionalidade que situa o lugar onde personagens, situações e ações são realizadas. [...]. O ambiente é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, ou seja, ele é o resultado de determinado quadro de relações e “jogos de força” estabelecidos normalmente entre as personagens que ocupam determinado espaço na história. (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 45-46).

De acordo com esses conceitos, o espaço pode ser compreendido, de maneira mais concisa, como o conjunto de locais em que ocorrem as ações narradas, enquanto o ambiente poderá nos conduzir às diversas expressões de sentimentos das personagens nesses locais em que a narrativa acontece, ou, ainda, um determinado evento da narrativa pode desencadear diferentes formas de sentimentos manifestados pelas personagens e tais manifestações determinam o ambiente, seja o de tensão, de medo, de raiva, de amor, de alegria, de desilusão, de desorientação, de euforia, entre outros.

Depois de propor aos alunos encaminhamentos sobre o reconhecimento dos elementos que evidenciam a construção do espaço, do tempo e do ambiente, sugerimos que o(a) professor(a) inicie estratégias que auxiliem o aluno a identificar o papel e a função do narrador, bem como a diferenciar o autor, ser humano do espaço físico concreto das vivências cotidianas, do narrador, ente ficcional imaginado, criado e estabelecido na arte literária para ser o organizador da exposição dos demais elementos da narrativa ao narratário.

Essas podem ser consideradas tarefas desafiadoras ao trabalharmos o texto literário nos anos iniciais escolares. Ao lermos uma obra com os alunos em sala de aula, direcionamos nossos olhares inicialmente a conhecer um pouco sobre o autor, pois, para compreender um texto, sentimos a necessidade de saber quem o produziu. Por isso, torna-se necessário que o leitor iniciante compreenda que o autor existe fora do texto e que é ele, ser real, que produz o narrador, ser ficcional.

Nesse sentido, Santos e Oliveira (2001) explicitam algumas considerações esclarecedoras sobre o trabalho do autor:

Passa-se a pensar que o que interessa não é a intenção do autor, mas como essa intenção realmente ganha forma no espaço textual [...]. Não importa o que o autor quis dizer, mas o que efetivamente seu texto diz. Passa-se a acreditar na autonomia do texto. (SANTOS; OLIVEIRA, 2001, p. 4).

Assim, o texto literário e os elementos presentes nele são constituídos de sentidos que não dependem da intenção do autor para despertar o olhar do leitor.

Segundo Bakhtin (2003, p. 177), “o autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe

destrói a estabilidade estética.” Assim, podemos compreender o autor como aquele sujeito concreto que faz uso da linguagem e a manipula para que o leitor seja capaz de elaborar uma visão estética da obra, ou desfrutar das ações ou eventos que lhe são apresentados por meio da manipulação da linguagem operada pelo autor.

Outro elemento essencial na narrativa ficcional é o narrador. Para Gancho (2010), “não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. As variantes de narrador podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra.” É ao elemento do narrador que se outorga a possibilidade de conduzir o leitor a conhecer todos os outros elementos presentes na obra. É a esse elemento que estão, de certo modo, subordinados os demais, pois sua apresentação, o modo de revelá-los ao leitor, é condição vital do papel do narrador.

Para Coelho (2000),

[...] embora persista, entre os leitores em geral, a ideia de que o *autor* (aquela pessoa real que escreve o livro) e *narrador* (a voz que fala na narrativa) são uma mesma entidade biográfica, contemporaneamente inúmeras pesquisas tentam provar que se trata de “pessoas” diferentes. Note-se, nesse sentido, que o *autor implícito* é o ser histórico, a pessoa que produz o texto e não deve ser confundido com o *narrador* – aquela voz que inventa/conta a história. O narrador pertence ao texto; fora deste, ele não existe. Entidade fictícia, o *narrador* é responsável pela enunciação ou pela dinâmica que concretiza a narrativa, isto é, que produz o discurso narrativo. (COELHO, 2000, p. 67).

No entanto, reconhecer a dimensão das ações do narrador e identificar as inúmeras características que marcam uma espécie de classificação, que é determinada a partir do grau de participação dele na história, para esse elemento ainda é uma tarefa muito complexa, inclusive, para leitores em um processo de formação mais avançado. Ao considerarmos a fase escolar em que se encontram os leitores, torna-se necessário delimitar os aspectos referentes a esse elemento da narrativa no trabalho com o texto literário.

Entretanto, confiamos na capacidade dos pequenos leitores de compreenderem os aspectos mais fundamentais inerentes ao narrador: sua diferenciação com o autor; sua tarefa de “contar”, enunciar, relatar, as ações do relato que nos é apresentado; sua presença explícita ou implícita no texto narrativo.

São para esses aspectos do elemento que as ações mediadoras do docente devem se voltar nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Para determinar o tipo de narrador ou o modo como ele narra a história, precisamos compreender o conceito de foco narrativo. Trata-se da forma, da intensidade segundo a qual o narrador posiciona-se ao apresentar a narrativa. De acordo com Coelho (2000, p. 68-69), “o foco narrativo indica o olhar através do qual são vistos todos os incidentes do que é narrado. Ele revela a posição em que se encontra o narrador em relação ao que ele conta.” Assim compreendemos porque existem tantos tipos de narradores: o que faz parte da história, o que apenas conhece as personagens e narra os acontecimentos, o que abre espaço para outros narradores participarem da narração, entre outras tantas possibilidades de atuação que são possíveis a esse elemento.

Assim, nesse complexo cenário teórico, sugerimos aos (às) docentes que, caso verifiquem condições de proceder a alguma classificação do narrador com seus alunos nessa fase da formação escolar, restrinjam-se à identificação do “narrador-personagem” e do “narrador não personagem”, que enuncia em terceira pessoa, aquela voz que se posiciona fora do universo ficcional dos fatos narrados, apenas observando-os, rememorando-os, organizando-os e os narrando ao seu destinatário mais imediato: o narratário.

Alguns autores utilizam-se da denominação “narrador observador” para a classificação desse elemento pelas ações efetuadas. Há, ainda, a denominação “narrador heterodiegético”, apresentada por Gérard Genette, em 1979, em sua obra *Discurso da Narrativa*⁵⁵, para classificar a esse narrador que atua como um “observador” e que não participa do nível diegético da história narrada.

⁵⁵ Gérard Genette, em sua obra *Discours du récit* (1972) – (GENETTE, GÉRARD. *Discurso da Narrativa*. Trad. Maria Alzira Seixo, Arcádia: Lisboa, 1979) – propõe o termo diégesis para o que até então era denominado de trama ou enredo da narrativa. Com base nessa denominação, aproxima uma série de outros conceitos operacionais para a análise do discurso da narrativa. Frente ao fato de que o discurso, mesmo o crítico, “não consegue dizer tudo ao mesmo tempo” (1979, p. 214), Genette sugere uma análise baseada em alguns “elementos de definição cujo real funcionamento é simultâneo, religando-os, no essencial, às categorias do tempo da narração, do nível da narração e da ‘pessoa’, ou seja, as relações entre o narrador – e eventualmente o seu ou os seus narratários – e a história que conta.” (1979, p. 214). O tratamento teórico dispensado aos elementos da narrativa, em especial ao do narrador por este teórico é, segundo a nossa concepção, a mais aprimorada entre as tantas que se lançaram a explicar a dimensão desse elemento inerente à ficção narrativa.

Além dessas denominações apresentadas aqui, que classificam o narrador, há muitas outras categorizações para esse elemento e cada uma delas é usada por estudiosos das diferentes correntes da Teoria Literária.

Para Gancho (2006, p. 31), o “narrador não personagem”, que enuncia em terceira pessoa, apresenta as seguintes características: “a) onisciência: o narrador sabe tudo sobre a história; b) onipresença: o narrador está presente em todos os lugares da história”. Embora o conceito apresentado por Gancho (2006) possa ser muito simplificado e elementar, ele pode servir de base para introduzir a noção de “narrador não personagem” durante as leituras literárias no 2º ano do Ensino Fundamental.

Sugerimos, também, que o(a) professor(a) possa introduzir no trabalho de leitura literária a noção de narratário, como aquele elemento constituinte do texto literário a quem se destina, em primeira instância, a sequência das ações relatadas. Tal elemento é assim explicitado por Genette (1979, p. 258):

Como o narrador, o narratário é um dos elementos da situação narrativa, e coloca-se, necessariamente, no mesmo nível diegético; quer dizer que não se confunde mais, a priori, com o leitor (mesmo virtual) de que o narrador com o autor, pelo menos não necessariamente.

Trata-se de um ser ficcional para o qual a história está sendo narrada. A partir de conceitos estabelecidos por Genette (1979), Jouve (2002, p. 39) apresenta-nos sua análise: “é preciso, pois, distinguir o narratário “intradiegético” (interno à diegese, quer dizer, ao mundo da história) e o narratário extradiegético (externo a esse mundo)”. Para Jouve (2002), o primeiro tipo de narratário pode ser entendido como uma personagem que faz parte da história, remetendo-se ao *personagem leitor*, aquele que realmente está inserido no enredo, para o qual o narrador está narrando ou relatando tudo o que acontece. Já o segundo tipo de narratário “não é um personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto.” (JOUVE, 2002, p. 39).

Aguiar e Silva (1988) também se ocupam em esclarecer a natureza desse elemento, o narratário, que muitas vezes integra o universo diegético composicional das narrativas ficcionais. Segundo o autor,

[...] em muitos textos narrativos, existe um destinatário intratextual do discurso narrativo e, portanto, da história narrada. É a esta instância à qual o narrador conta a história, ou parte da história, que daremos o nome de narratário. [...] Como se conclui da definição proposta, entendemos que o narratário não existe necessariamente em todos os textos narrativos. [...] Por outras palavras, não existe simetria ontológica e funcional entre o narrador – todo o texto narrativo exige uma voz narradora, seja qual for a sua caracterização – e o narratário. (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 698).

De acordo com o conceito explicitado por Aguiar e Silva, podemos concluir que não existe um narratário explícito, intradieético, em todos os textos – como evidencia a classificação de Genette (1979) –, mas apenas naqueles em que a atuação do narrador estabelece um diálogo direto com o receptor ficcional, quando essa figura tem algum tipo de destaque no enredo. Aguiar e Silva (1988, p. 698) destaca que, por vezes, um “tu” pode ser usado pelo narrador para se dirigir ao narratário.

O autor alerta que o narratário não deve ser confundido com o leitor, como Jouve (2002), também, comenta. De modo muito simplificado, junto aos nossos alunos, leitores iniciantes, podemos identificar esse elemento nas obras em que o narrador requer a atenção de uma entidade, à qual se refere usando o “tu” ou “você”, mais usado informalmente na literatura brasileira. Por outro lado, esse elemento pode ocultar-se no discurso pela elipse desses termos, existindo, assim, no universo “extradieético”.

Na sequência, apresentamos sugestões de encaminhamentos que possam ser desenvolvidos com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, para que constituam conhecimentos acerca dos elementos que fazem parte da estrutura das narrativas, a partir de atividades orais ou escritas, que devem ser praticadas de maneira lúdica e descontraída.

3.2.3 Atividades de aplicação dos conceitos sobre elementos da narrativa: entendendo a arquitetura da ficção em prosa

Toda a introdução à teoria, seja na etapa educacional que for, deveria vir precedida do conhecimento dos objetos aos quais os conceitos dizem respeito. Daí resulta a necessária conexão entre teoria e prática que capacita o sujeito a transitar fluidamente entre esses universos.

Desse modo, os exercícios que, a seguir, sugerimos ao (à) docente para realizar junto a seus alunos, nas séries iniciais, são complementares à experiência da leitura dos Módulos da Oficina literária temática “Mundo encantado das fadas” – um conjunto de leituras de diferentes textualidades amalgamadas por essa temática que cremos ser representativa para crianças em fase inicial de alfabetização.

As necessárias adaptações, alterações, mudanças que se mostrem necessárias à adequação do material à turma deveriam considerar que todo o material de leitura sugerido nos módulos da Oficina integra, de forma visível, a temática e as subtemáticas geradoras dos conjuntos de textos reunidos para cada momento da vivência leitora.

Da mesma forma como planejamos com as práticas de leitura, é aconselhável iniciar esta etapa também com atividades de diagnose, pois elas podem servir de base para uma melhor exposição do material planejado junto às crianças. Desse modo, na sequência, deixamos nossa sugestão de atividade inicial.

3.2.3.1- Diagnose

Antes de iniciarmos as atividades que envolvam os conceitos sobre os elementos estruturantes das narrativas ficcionais, sugerimos que o professor realize atividades de leitura, escuta e observação de imagens para que o aluno diferencie o gênero literário de outros gêneros discursivos. Isso pode se dar da seguinte forma:

- O(A) professor(a) deve reunir os alunos em um ambiente em que seja possível reproduzir o vídeo “Salada de Fábulas⁵⁶”, disponível no Youtube, com duração aproximada de 6 minutos. O vídeo é a reprodução de trechos de uma peça de teatro, que apresenta diferentes personagens de contos de fadas. Antes de

⁵⁶ Vídeo “Salada de Fábulas”: Musical Infantil realizado pelo “Espaço Cultural Vamos Fazer Arte”, realizado dia 27 de abril de 2013, no Centro Cultural Anglo Americano, Barra da Tijuca, Rio. Filmagem e edição: Personal Filme Produções Artísticas <https://www.personalfilme.com>. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YAY2rkv_gcg. Acesso em: 24 nov. 2020.

assistir ao vídeo, o professor poderá recuperar informações sobre o que os alunos já sabem a respeito dos contos de fadas. O momento pode ser apropriado para explicar aos alunos o que é uma peça de teatro, um tipo de texto que, antes de ser falado ou apresentado, foi escrito para que os atores pudessem memorizá-lo e, posteriormente, apresentá-lo ao público, de forma dramatizada;

- Após a exibição do vídeo, o docente conseguirá explorar elementos básicos do teatro – do gênero dramático – com seus alunos. Essa conversa informal com eles pode incluir aspectos como: o local onde a peça foi apresentada, como os atores se posicionavam no palco, como estavam vestidos, como interagiam, como os diálogos suscitaram reações entre as personagens, etc. Tais apontamentos e esclarecimentos servem para que os pequenos leitores possam dar-se conta de que há uma série de características que demarcam o texto teatral;

- Num segundo momento, propomos que o professor releia com os alunos trechos de poemas utilizados nas “Oficinas literárias temáticas”, tais como: “Fadas e duendes”, de Maria do Rosário Macedo; “As fadas”, de Antero de Quental; “A Fada Dondoca”, de Sylvia Orthof. Esses poemas devem ser lidos pelo professor ou dispostos em multimídia para que os alunos participem da leitura e da observação das ilustrações que os acompanham. Sugerimos, nessa retomada dos poemas, que o(a) docente explore, oralmente, juntos aos seus alunos, as especificidades da lírica: os versos, as rimas, o ritmo, a linguagem;

- O(A) docente poderá estabelecer questionamentos aos alunos, como: os seres que aparecem no teatro e os que são citados nos poemas são reais ou fantásticos? Qual é o local/o lugar onde eles vivem/habitam? O que os diferencia de nós? O momento é propício para ouvir o que os alunos conseguem expressar sobre o “Mundo encantado das fadas” e as conexões que conseguem estabelecer entre as personagens desse universo mágico, fantástico, imaginativo da literatura infantil e a concretude da existência humana. Além disso, o(a) docente poderá chamar, mais uma vez, a atenção dos alunos para que observem a estrutura dos poemas, em versos e estrofes, identificando, também, as rimas, que poderão ser escritas para que eles notem a semelhança sonora entre as palavras identificadas;

- Em seguida, sugerimos que o(a) professor(a) escolha uma notícia de jornal curta, de preferência local, e realize a leitura para os alunos, fazendo o mesmo

questionamento que foi feito na leitura anterior: os seres que são citados na notícia são reais ou fantásticos? Novas reflexões e novos comentários surgirão, e, nesse momento, o(a) professor(as) poderá auxiliar os alunos a reconhecerem que os textos literários apresentam uma linguagem diferenciada dos outros gêneros textuais do cotidiano, da imprensa, da publicidade, entre outros. O(A) professor(a) deverá apresentar imagens de convite de aniversário, conta de luz, panfleto de loja e questionar se esses gêneros textuais apresentam personagens, seres fantásticos, ilustrações encantadoras, entre outros questionamentos. Essas ações e reflexões ajudarão os pequenos leitores a, gradativamente, identificarem as diferenças entre a linguagem conotativa, artisticamente manipulada, da literatura, e a objetividade da linguagem denotativa, empregada nas construções de gêneros discursivos primários, de circulação cotidiana;

- Em uma atividade impressa, o professor poderá selecionar imagens de obras literárias conhecidas pelos alunos (as capas dos livros) e imagens de gêneros do cotidiano já citados anteriormente (convite de aniversário, conta de luz, panfleto de loja) e pedir que circulem quais imagens revelam textos cuja linguagem é artística, literária. Dessa forma, poderá ser introduzida a noção de que os gêneros literários, classificados como secundários por Bakhtin (2003), apresentam características específicas.

- No decorrer da realização dos encaminhamentos propostos na Unidade didática, sugere-se que o(a) professor(a) continue fazendo uso do Diário de campo para registrar, além de observações e reflexões sobre as ações realizadas, as facilidades ou dificuldades encontradas na realização da pesquisa e da proposta que se sistematiza por meio dessa Unidade.

Encaminhadas essas atividades introdutórias, o(a) professor(a) propõe uma roda de conversa para lembrar daquilo que se fez no Módulo I das Oficinas literárias temáticas, “O mundo encantado das fadas”, – valendo-se dos materiais confeccionados pelos alunos e alguns expostos na sala – para, em seguida, dar início à apresentação dos elementos da narrativa a seus alunos, conforme abaixo planejamos.

3.2.3.2 Módulo I: “Meu mundo encantado” – contextualização para a apresentação dos elementos enredo e personagem

No decorrer da realização das vivências de leitura do Módulo I das Oficinas literárias temáticas, “Meu mundo encantado”, destacamos a obra “*A Fada do Dente Banguela*” (2016), de Lulu Lima e Eder Galvão, que apresenta uma sucessão de eventos e personagens que povoam a imaginação da criança leitora.

Dessa forma, sugerimos a escolha dessa obra para realizar encaminhamentos que possibilitem ao jovem leitor constituir conhecimentos sobre o que vem a ser o enredo e sobre como identificar as ações que, nesse relato, sucedem com as personagens.

A obra também nos apresenta uma série de personagens divertidas, as quais recebem, mais ou menos, destaque na sucessão de eventos. Desse modo, será possível a realização de encaminhamentos para identificação das personagens, dividindo-as em “principais” e “secundárias”, de acordo com a argumentação dos alunos sobre a importância do papel que desempenham no relato.

Na sequência, apresentamos sugestões de encaminhamentos que poderão ser realizados com os alunos para que, aos poucos, possam compreender como se estrutura o enredo de um relato e a participação das personagens nos eventos que formam esse enredo:

- Sugerimos que o(a) professor(a) escolha de 6 a 8 imagens da obra e as reproduza por meio de multimídia ou as imprima em papel sulfite, de modo que cada aluno tenha sua cópia para que sejam observadas e analisadas. Essas imagens podem ser as próprias páginas ilustradas ou elementos da história que estão presentes nas ilustrações. Ao fazer a seleção dessas imagens, o professor poderá apresentá-las, de modo que estejam desordenadas. Com isso, aos alunos será sugerida a organização da sequência de imagens de acordo com os eventos que compõem o enredo. Recomenda-se que essa atividade seja realizada coletivamente e por meio da oralidade. Se as imagens forem impressas, caberá aos alunos enumerá-las. Dessa forma, estarão revendo a sequência de eventos do enredo e organizando-o de acordo com a obra;

- O(A) professor(a) também poderá selecionar trechos da narrativa que se correspondam com as imagens selecionadas para o primeiro momento e fazer a leitura dessas passagens da história para os alunos, ou ainda, pedir que eles façam as leituras. Com o auxílio do(a) professor(a), os alunos serão incentivados a estabelecerem possíveis relações entre as imagens e as passagens da história;

- Sugerimos, ainda, que o(a) professor(a) auxilie os alunos a identificarem as personagens da obra, fazendo questionamentos sobre seus nomes, suas ações e características, no decorrer da observação das imagens;

- Propomos, ainda, que o(a) professor(a) disponha figuras das personagens e fotos dos autores e estabeleça os seguintes questionamentos: a) quem são as personagens da história que estão entre as imagens do quadro? b) Lulu Lima e Elder Galvão fazem parte da história? c) qual/quais das imagens apresentam pessoas da vida real? d) qual/quais das imagens apresentam seres imaginários? Com essa atividade, o leitor poderá identificar os elementos que fazem parte do universo ficcional, criados pela fantasia, pela imaginação daqueles sujeitos, seres humanos que habitam o universo concreto de nossa existência. O(A) professor(a) questionará os alunos a respeito dos nomes das personagens e como são: suas características, suas habilidades, suas diferenças com as pessoas do convívio normal dos alunos como os pais, irmãos, colegas e professor(a);

- O(A) professor(a), ao estabelecer algumas questões, fará com que os alunos observem que há: a) uma situação inicial na história: como era a fadinha do dente? Como ela guardava os dentinhos das crianças? Como ele se sentia ao fazer seu trabalho? b) uma complicação: o que causou o medo e o desespero na fadinha do dente? Como ela passou a se sentir? c) o clímax: o que aconteceu quando a fadinha encontrou Rubinho? d) desfecho: como a fadinha passou a se sentir após a conversa com Rubinho? A partir desses questionamentos, o(a) professor(a) estará reconstituindo com os alunos os momentos essenciais do enredo: situação inicial, complicação, situação final;

- Após estabelecer relação entre as imagens e as passagens da história, os alunos serão incentivados a narrar, oralmente, os eventos que formam o enredo. Se os alunos estiverem se apropriando da escrita, a reconstituição do enredo poderá ser feita por escrito em uma atividade coletiva, guiada pelo(a) professor(a). É

recomendado que esse registro seja feito pelo(a) professor(a), no quadro de giz, para a posterior leitura coletiva;

-Sugerimos uma revisão de conhecimentos: o que você aprendeu com a leitura dessa obra? O que gostou ou não gostou nessa história? É o momento de organizar uma roda de conversa para que todos os interessados em falar participem;

- Para aproximar o conceito de enredo – sucessão de ações de um relato, com início (situação inicial), meio (complicação) e fim (situação final) – da vida diária do aluno, sugerimos que se proponha a eles fazerem “Um enredo para mim: um dia na minha vida”. Assim, eles mesmos começam a escrever um relato de um dia de suas vidas, destacando, em cada parte do dia, quatro ou cinco ações cotidianas como: pela manhã - acordar; preparar-se para ir à escola; chegar à escola; estudar; voltar para casa. Essas ações devem, num primeiro momento, ser escritas em tiras de papel e dadas a cada um dos alunos para serem ordenadas e, assim, constituírem o núcleo das ações. Nelas, eles vão imaginar uma “complicação”, que só irão relatar no final da atividade, pois este relato deverá se estender ao longo de todas as aulas. A esse relato serão agregados, gradativamente, cada um dos elementos da narrativa que vão sendo estudados passo a passo;

- Um painel, no qual as ações da atividade “Um enredo para mim: um dia especial na minha vida” sejam ordenadas numa sequência lógica, deveria ser confeccionado e exposto na parede da sala. Dessa maneira, os elementos da narrativa, sucessivamente, poderão ser visualizados e retomados pelo(a) docente ao longo do processo de escrita/ou produção imagética dos alunos. A inserção de cada um dos elementos, neste painel, será feita em tiras escritas em cores diferentes, para uma melhor visualização desse conjunto de elementos da narrativa pelos alunos ainda em fase inicial da formação leitora.

3.2.3.3 Módulo II: “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças” – contextualização para a apresentação dos elementos espaço, ambiente e tempo

No Módulo II, “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”, das “Oficinas literárias temáticas”, sugerimos a escolha da obra *“Até as Fadas usam*

óculos” (2017), de Sienna Williams e Natalie Smillie. Agora, sugerimos essa obra como referência para, com ela, serem introduzidos os primeiros conhecimentos sobre o espaço, o ambiente e o tempo em que os eventos da obra são apresentados.

- Sugerimos que o(a) professor(a) releia a história para os alunos ou junto com eles e que selecione imagens da obra que apresentem os lugares em que a Fada Lili se encontra em diferentes momentos da história. Essas imagens poderão ser apresentadas em multimídia ou impressas em folha sulfite para os alunos manuseá-las. Se o(a) professor(a) optar por meio digital, as respostas poderão ser compartilhadas oralmente pela turma. Se a atividade for impressa, recomenda-se que escrevam os nomes dos locais que conseguem identificar ao lado ou embaixo da imagem;

- O(A) professor(a) poderá solicitar que os alunos representem, por meio de desenhos, os diferentes locais em que a fada se encontra em diversos momentos da história: a escola das fadas, o laboratório de magias e a floresta;

- De acordo com a escolha das imagens, também será possível observar que a personagem, fada Lili, demonstra, por meio de expressões faciais e pelas suas falas, diferentes sentimentos que vão surgindo de acordo com os eventos que vão acontecendo. Ao analisar essas imagens, também será possível refletir ou escrever sobre o que a Fada Lili está sentindo e o que lhe despertou esses sentimentos. Espera-se que os alunos notem que diferentes eventos desencadeiam ações e emoções diferenciadas na personagem principal acima referida. Portanto, embora esteja em um mesmo espaço, o ambiente pode se modificar de acordo com a sequência de eventos. Será, desse modo, possível estabelecer o seguinte questionamento: o dia em que a fada caiu em uma poça d'água ela estava na floresta e o dia em que usou os óculos pela primeira vez, também estava na floresta. Como ela estava se sentindo nesses dois momentos? Depois das contribuições dos alunos, o(a) professor(a) poderá esclarecer que, no primeiro momento, havia o sentimento de frustração ou mágoa, enquanto no segundo havia felicidade, contentamento;

- Caso o professor julgue que a turma já tenha maturidade para processar a diferença, cabe a ele comentar que a “floresta” é vista como o “espaço” dessas

ações e os diferentes “sentimentos de frustração ou mágoa e de felicidade” constituem o “ambiente” que os acontecimentos contados produziram no relato. No caso de faltar essa maturidade à turma, o importante, nesse momento da formação leitora, não é, ainda, apoderar-se dos conceitos, mas vivenciá-los e isso lhes será ofertado por essas reflexões;

- Propomos ao professor(a) que selecione trechos da história, tais quais: a) “Lili estava muito assustada no primeiro dia na escola de fadas” (p.4); b) “Você arruinou todos os encantos!” (p. 6); c) Lili pôs os óculos e já começou a enxergar (p. 15). Esses trechos poderão ser impressos e distribuídos aos alunos em sulfite e o(a) professor(a) suscitará questionamentos a seus alunos sobre se os eventos ocorreram no presente, no passado ou no futuro. Dessa forma, é possível iniciar a introdução dos conceitos mais básicos em relação ao tempo da narrativa. Com essa atividade, será possível concluir que os eventos que constituem a história estão predominantemente no passado. Nesse momento, o(a) professor(a) precisa elaborar, espontaneamente, sentenças para que os alunos diferenciem tempo passado de tempo presente ou de futuro;

- Para reforçar esses conceitos, sugerimos ainda que o(a) professor(a) faça o jogo das três escolhas. Esse jogo consiste em dar a cada aluno três cartas, confeccionadas em papel duro, sobre as quais se escreverá “Espaço”, “Tempo”, “Ambiente”, respectivamente. O(a) docente deve recortar uma série de figuras que mostrem espaços (como prédios, parques, jardins, casas, escolas, etc.); outras que lembrem o tempo (relógios, calendários, agendas, etc.); e, ainda, algumas que revelam expressões faciais de susto, medo, alegria, suspense, etc. Ao mostrá-las aos alunos, eles devem colocar sobre a carteira a carta que, segundo eles, corresponde ao elemento da narrativa que poderia ser relacionado com essa imagem. Feita a eleição dos alunos, o (a) professor(a) dá volta à figura, cujo verso, contendo a escrita do elemento correspondente, revela o elemento ao qual ela remete. As escolhas dos alunos, quando não unânimes, devem ser discutidas e esclarecidas pelo(a) professor(a), ou justificadas pelos alunos;

- Mais uma vez, será feita a revisão de conhecimentos por meio de questionamentos aos alunos: o que você aprendeu com a leitura dessa obra? O que gostou ou não gostou nessa história? Qual é, nessa história, a personagem

principal? Você se lembra de alguma personagem secundária? Qual é, para você, o espaço mais interessante desse relato? Qual é o ambiente do qual você mais gostou nesse relato? Há nessa história alguma ação do enredo que você mudaria? Como seria essa sua versão do enredo? Por meio do diálogo e das reflexões decorrentes dos questionamentos, os conceitos básicos vão se concretizando na consciência dos pequenos leitores. Assim, torna-se importante o momento do diálogo;

- Ao finalizarmos as atividades que envolvem a obra “Até as Fadas usam óculos” (2017), de Sienna Williams e Natalie Smillie, acreditamos que terão sido desenvolvidos exercícios que tenham propiciado aos alunos um conhecimento básico sobre o espaço, o ambiente e o tempo que compõem a narrativa. Contudo, esses conceitos devem ser vinculados ao universo cotidiano dos estudantes e, para isso, recomendamos a retomada do projeto “Um enredo para mim: um dia especial na minha vida”. Ao devolver a produção primeira dos alunos, o(a) professor(a) pedirá a eles que escolham um “espaço” que seja significativo nesse relato (a casa, a escola, a rua, o ônibus, etc. – de preferência aquele onde a “complicação” se estabeleça) e que eles o escrevam num papel que será inserido, assim como no relato deles, no painel da sala de aula. O mesmo deve ser feito com o tempo e o ambiente no qual a “complicação” se instala. O(A) professor(a) deve dedicar tempo a essa atividade e instruir os alunos na possível inserção desses elementos no “enredo” primário estabelecido na fase das atividades anteriores. A produção precisa ser novamente recolhida e os ajustes necessários devem ser feitos pelo(a) docente que os explicará a cada aluno para que, na sequência, novos elementos possam ser inseridos nessa produção escrita, ou imagética (ou mesmo a combinação de ambas) deles.

3.2.3.4 Módulo III: “O Reino Encantado da Natureza” – contextualização para a apresentação do elemento narrador e sua distinção com o autor

Para realizarmos os encaminhamentos de atividades envolvendo o elemento do narrador na narrativa, selecionamos a obra “*O jardim da Fada Azul*” (2014), de Thais Accioly (autora) e André Ceolin (ilustrador), que compõe o Módulo III, “O Reino

Encantado da Natureza”. Nosso objetivo, com esses encaminhamentos sugeridos na sequência, é o de que o aluno possa identificar, nesse relato de ações, a figura do narrador, bem como diferenciá-la daquela do autor da obra.

Para tanto, primeiramente, há que recordar aos alunos alguns detalhes sobre o autor e qual é a sua função: escrever o relato. Assim, podemos retomar com os pequenos leitores que é pela escrita que o autor cria o universo ficcional: elabora as personagens, decide sobre o enredo, escolhe os espaços, determina o tempo no qual as ações vão passar, introduz certos ambientes de acordo com as ações escolhidas. Nesse processo, ele também imagina quem irá contar essa história para os leitores: o narrador. Esse pode ser uma personagem ou não. Diferenciar o ato de “escrever” o relato da ação de “narrar, contar, relatar” a alguém é importante para que a criança entenda que o autor, pessoa que habita nosso contexto concreto, já fez sua tarefa ao escrever o relato e que, para que ele chegue até nós, alguém precisa contar essa história para os outros: esse é o narrador, uma figura imaginária – como também o são as personagens – que tem essa função: enunciar a história para alguém.

- Sugerimos que o(a) professor(a) retome com os pequenos leitores algumas das obras já lidas e os questione: quem é o autor(a) desse livro? Onde eu posso ver isso? Nesse momento o professor precisa, com clareza, apontar para os alunos a capa, os dados bibliográficos ou outras páginas da obra que são os espaços do livro no qual aparece o nome do escritor/autor. Precisamos explorar nesse momento também as outras informações pré-textuais, como o nome do ilustrador, a editora que publicou a obra, a cidade na qual a obra foi publicada, o ano em que ela chegou ao público, etc. A partir desses conhecimentos, devemos, novamente, questionar os alunos: nesses espaços/páginas do livro, nós podemos saber algo sobre o enredo, as personagens, o espaço, o tempo e o ambiente das ações? Essas informações sobre o nome do autor, do ilustrador, da editora, do ano de publicação da obra fazem parte do livro ou da “história” que o livro contém? Assim, na materialidade do objeto-livro pode-se mostrar aos pequenos leitores a diferença entre os elementos de concretude que um livro apresenta e aqueles elementos que integram a “arte criadora”, o espaço ficcional, imaginário que uma obra literária contém;

- Ao voltar-se à obra recomendada neste momento, nossa sugestão é de que o(a) professor(a) selecione, por exemplo, a página 12 para analisá-la junto com os seus alunos, a qual apresenta a seguinte narração: “Mas numa noite, enquanto a Fada Azul dormia e sonhava que deslizava com as gotas de orvalho, soprou pelo jardim o Vento Norte, que nunca tinha soprado lá [...]” (ACCIOLY, 2014, p. 12). Essa página poderá ser exposta em multimídia para que seja lida em silêncio, em conjunto, pelo(a) professor(a), individualmente pelos alunos. O importante é que sua leitura seja repetida várias vezes nesse momento. O(A) professor(a) poderá propor, após a prática de leitura, a seguinte pergunta: Quem está contando a história desta passagem que acabamos de ler: a Fada Azul, as gotas de orvalho, o Vento Norte ou o narrador? Como é possível saber isso? (Nesse momento o/a professor/a deverá auxiliar os alunos a observarem que as personagens estão realizando certas ações e que, portanto, cabe ao narrador descrevê-las);

- Acreditamos que os alunos serão bem participativos nessa discussão. Por meio da oralidade, é provável que expressem seus conhecimentos e caberá ao professor(a) organizar os momentos de fala e conduzir as leituras para que eles identifiquem nesses trechos da obra destacada a presença do narrador. Para isso, devemos esclarecer com eles, mais uma vez, a que elemento da narrativa pertencem a Fada Azul, as rosas, o Vento Sul, o Vento Norte;

- Propomos, também, que o(a) professor(a) selecione a página 24 da obra de Thais Accioly, na qual há um diálogo entre a Abelha Anabel e o Vento Norte. Essas falas das personagens estão marcadas com o travessão – indicando o uso do discurso direto – e são apresentadas pelo narrador. A marcação ocasionada pelo uso dos sinais de pontuação, tão comum em histórias infantis, também deve ser explorada pelo(a) professor(a) para mostrar, concretamente, a presença de um “narrador” nesse processo de relatar as ações do enredo. Para isso, essa página poderá ser impressa para que o(a) professor(a) instrua os alunos a pintarem as falas da abelha Anabel de uma determinada cor, enquanto as falas do Vento Norte serão pintadas de outra cor (as cores podem ser escolhidas conforme a preferência dos alunos). Logo, os pequenos leitores visualizarão trechos que ficaram sem pintar – momento em que o (a) docente deve comentar que se tratam de partes do relato que são apresentados pelo narrador. Com isso, os alunos observarão que esse

narrador relata o que está acontecendo com as personagens, deixa-as se expressarem e sabe tudo o que ainda vai acontecer com elas. Essa atividade pode ser feita também com fragmentos de outras obras já lidas pelos alunos ao longo da Oficina literária temática “O mundo encantado das fadas”;

- Sugerimos, também, que o(a) professor(a) selecione fotos de Thais Accioly (autora) e de André Ceolin (ilustrador) – facilmente encontradas na internet – e pergunte aos alunos se eles fazem parte da história que o narrador conta ou se estão presentes em alguma ilustração que o relato contém. Estabelecer com os pequenos leitores esses limites entre a concretude do objeto-livro – com seus espaços pré-textuais que apresentam componentes do espaço concreto do nosso universo cotidiano – e o espaço ficcional que os elementos da narrativa ocupam nesse objeto-livro – é imprescindível para que se inicie o processo de conscientização do leitor sobre a manipulação da linguagem que constrói o relato ficcional. Nesse sentido, o(a) professor(a) poderá distribuir uma atividade com as fotos da autora, do ilustrador e das personagens para que os alunos marquem um (X) nos elementos que fazem parte da fantasia e circulem aqueles que integram o nosso cotidiano concreto. Assim, é provável que constatem que a autora e o ilustrador estão fora do universo ficcional do relato contado pelo narrador, mas que são os criadores do universo ficcional que integra as personagens, os espaços representados, também, pelas ilustrações;

- No momento da revisão de conhecimentos é importante organizar a participação dos alunos. Sugerimos os seguintes questionamentos: o que você aprendeu com a leitura dessa obra? O que gostou ou não gostou nessa história? Você escolheria outra personagem para ser a principal? Por quê? Qual é, na sua opinião, o espaço mais bonito e o mais estranho nesse relato? Você pensa que uma das personagens poderia ser o narrador dessa história? Quem você escolheria para esse papel de narrador? Por quê?

- Esses conceitos, um tanto mais complexos para a compreensão do pequeno leitor, devem, assim como os demais, ser vinculados ao contexto do cotidiano dos estudantes. Assim, é hora de retomarmos o projeto de escrita “Um enredo para mim: um dia especial na minha vida”. Nessa etapa da composição escritural, sugerimos que os alunos, com o auxílio do(a) professor(a), confeccionem, primeiramente, a

capa do texto, com os elementos pré-textuais: título da obra, autor da obra, a ficha catalográfica (cujo modelo pode ser fornecido de forma impressa, deixando espaço a eles para preencherem o título da obra e o nome do autor) e, num segundo momento, discutir com eles se preferem ter um “narrador intradieético”, ou seja – que a enunciação seja feita por um de seus personagens – ou um “narrador extradieético” – uma voz enunciativa que não se identifica e não participa do universo ficcional dos relatos elaborados. A escolha deve ser livre, mas todos os pequenos leitores devem saber, nesse momento, que eles, como autores, têm essa liberdade de escolha. Contudo, seja qual for a categoria que eles escolherem, devem estar conscientes da existência desse elemento no seu relato. No painel da sala de aula, deve-se agregar “narrador-personagem” e, também, “narrador não personagem”. Ao devolver a produção dos alunos, o(a) professor(a) os incentivará a decorarem, com desenhos ou colagens, a capa de seu relato. Depois, cada um deverá introduzir no texto já em elaboração o seu “narrador”. Caso o aluno opte por um “narrador-personagem”, o(a) docente procederá à mediação de como evidenciar isso nos relatos. Esse exercício pode ser feito coletivamente, no quadro de giz, a partir de alguns extratos dos textos dos alunos. A capa, já com os elementos pré-textuais anotados, poderia ser dada a eles para levá-la para casa, a fim de terminar a sua confecção, com pintura ou colagem. Isso, de uma ou outra forma, integra a família no processo de produção.

3.2.3.5 Módulo IV: “O Encantamento do Amor e da Amizade” – contextualização para a apresentação dos elementos narrador e narratário

Dentre as obras trabalhadas com os alunos no Módulo IV, “O Encantamento do Amor e da Amizade”, das Oficinas literárias temáticas, temos a obra *“Fada Cisco Quase Nada”* (2008), de Sylvia Orthof (autora) e Eva Furnari (ilustradora). Fada Cisco Quase Nada, além de ser o título da obra, também vem a ser o nome da personagem principal, a qual, como o próprio nome revela, é muito pequena, por isso consegue passar por espaços minúsculos sem ser notada. A obra atrai a

atenção da criança leitora por apresentar eventos fantasiosos e engraçados. Há nela, também, ilustrações que encantam o leitor.

Nota-se certa complexidade no processo de tornar visível, concreto e palpável para os pequenos leitores do Ensino Fundamental I a possibilidade de se conceituar o elemento narrador e, então, diferenciá-lo do autor. No entanto, esses são conhecimentos necessários à compreensão do texto literário e à formação do “leitor consciente”, estágio da formação leitora que almejamos desenvolver ao longo do período do Ensino Fundamental.

Creemos que os exercícios já feitos nesse sentido, na seção anterior, colaboram para uma primeira distinção. No entanto, sugerimos, também, que o(a) professor(a) introduza, nesse processo de conscientização sobre a arquitetura de uma narrativa, uma noção elementar de narratário. Esse elemento – nem sempre explícito na tessitura narrativa, assim como ocorre com o narrador – é compreendido como o ser destinatário primeiro do relato, ao qual o narrador se dirige em certos momentos da narrativa, ou, simplesmente omite esses encaminhamentos, fato que não o elimina do conjunto que compõe uma narrativa. Quando a tessitura narrativa explicita a presença de um narratário a compreensão de sua existência e relevância fica menos comprometida. Vejamos esse fragmento que aparece nas primeiras páginas da obra *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas* (2002), de Maria José da Silveira:

Está bem.

Se é assim que **vocês** querem, vamos contar a história das mulheres da família. Mas vamos com calma. O assunto é delicado, a família é complicada, e nem tudo foi beleza nesta história. (SILVEIRA, 2002, p. 11).

Nesse trecho, fica evidente o diálogo entre a personagem-narradora – a contadora de histórias da família – com as suas interlocutoras – outras mulheres da família interessadas em saber sobre o passado de suas progenitoras. As narratárias em primeira instância dessas histórias familiares relatadas pela narradora aparecem concretizadas na tessitura narrativa pelo vocativo que o pronome de tratamento “vocês” representa. Na literatura infantil, essa explicitação do elemento narratário não é contemplado com frequência, pois o objetivo primeiro do texto literário para

crianças é proporcionar aos pequenos leitores uma leitura de fruição, não seu estudo analítico.

No nosso caso, no entanto, julgamos necessário para a formação do “leitor consciente” que não se subestime a capacidade da criança em entender que o relato ficcional tem um destinatário primeiro, que não é ele – leitor situado na concretude do universo que habitamos – mas, sim, um ser imaginado pelo autor, assim como são os demais elementos da narrativa. Não é nosso intuito que o pequeno leitor saiba expressar o conceito de narrador, ou mesmo que seja questionado sobre ele. Interessa-nos, sim, que ele seja instruído sobre a existência desse elemento que integra o universo de componentes ficcionais que a narrativa amalgama.

Por isso, apresentamos, a seguir, algumas sugestões de encaminhamentos que poderão ser desenvolvidos junto com os alunos, levando em consideração a fase de apropriação de leitura e de escrita em que eles se encontram.

- Sugerimos que o(a) professor(a) selecione a página 2 da obra *Fada Cisco Quase Nada* (2008), de Sylvia Orthof, para reproduzi-la por meio de multimídia aos alunos. Essa página da obra é composta pela ilustração de um belo jardim e com a seguinte narração: “*Ali mora a pessoinha Fada Cisco Quase Nada*” (ORTHOF, 2008, p. 2). Frente a esse espaço e essa enunciação, o(a) professor(a) deverá propor os seguintes questionamentos: a) onde a fada mora? b) Por que ela tem esse nome: Fada Cisco Quase nada? c) Quem conta essa história sobre a Fada Cisco Quase Nada, é a Sylvia Orthof, é a Eva Furnari, é um “narrador não personagem” ou é a Fada Cisco Quase Nada? Quem é a Sylvia Orthof? E a Eva Furnari? Se fosse a própria Fadinha Cisco Quase Nada que nos contasse a sua história, o que mudaria nesse texto? Vamos tentar fazer essa mudança? Após praticar oralmente várias tentativas de enunciar a frase da página 2 da obra recomendada numa perspectiva de enunciação na voz da personagem da Fadinha Cisco Quase Nada, sugerimos que o professor peça aos alunos que desenhem numa folha sulfite esse espaço da obra e, juntos, recriem a frase que poderia ser: “Eu sou a Fada Cisco Quase Nada e vivo neste lindo jardim”;

- Propomos que esses questionamentos, assim como a prática de reescrita do enunciado da página 2 da obra, sirvam de base para que o professor conduza os alunos a notarem a presença de um narrador e, desse modo, diferenciar esse

elemento ficcional que integra a narrativa da pessoa concreta do autor. É provável que esse momento de distinção proporcione, ainda, um diálogo sobre a autora, suas obras e, da mesma forma, sobre a ilustradora;

- Na sequência, sugerimos que o professor apresente aos alunos a página 12 dessa obra, utilizando o multimídia. Nessa página, temos a seguinte narração: “Mas tem dias em que a fada sai de dentro da morada e vem brincar no *seu* quarto. Ela é tão pequenina, que *você* nem sabe dela, ela entra por debaixo da frestinha da janela.” (ORTHOF, 2008, p. 12). A leitura desse enunciado deve ser feita de diferentes modos na sala de aula: pelo(a) professor(as), em silêncio por todos, por voluntários em voz alta, pela turma toda em voz alta, etc.;

- É importante que, na sequência, o(a) professor(a) destaque com cores os pronomes “seu” e “você” utilizados na tessitura do relato no trecho. Com base nessa escrita é possível refletir junto aos alunos o fato de que essas são evidências da presença de um narratário no relato, uma vez que a fada vai até esse local para brincar e não há nele nenhuma personagem, apenas brinquedos. Convém chamar, nesse momento, a atenção dos alunos para que observem a ilustração e notem, nela, que, nesse quarto, não há ninguém, mas no texto fica claro que esse quarto é de alguém. É para esse “alguém não presente ali nesse momento” que a história é contada. Concluimos, assim, que o narrador refere-se a esse ser abstrato com quem deseja se comunicar e para quem está contando a história da Fada Cisco Quase Nada. Embora não saibamos quem é, como é ou onde está, é ao dono(a) desse quarto que a história é contada. Portanto, esse ou essa (menino ou menina) é o(a) narratário(a) do relato. Seria interessante instigar os alunos a pensarem, com base na ilustração do quarto, quem e como poderia ser esse narratário. Deixar que eles se expressem e argumentem por que pensam que é um menino, ou uma menina ou algum outro ser fantástico. Isso aguça neles a percepção com relação às ilustrações das obras infantis;

- Logo, o professor deverá fazer os questionamentos: de acordo com essa passagem do texto, no quarto de quem a fada vai brincar? Com quem o narrador está falando? Como você imagina que seja o(a) dono (a) desse quarto? Nessa obra, há outros momentos em que o narrador fala diretamente com o leitor como, por exemplo: “Você só pode entrar no perfume, na fragrância, que é o cheiro da rosa, se

você for pequenino [...]” (ORTHOF, 2008, p. 3); “Você brinca no seu quarto, vai fazendo confusão, Fada Cisco brinca junto, joga tudo pelo chão [...]” (ORTHOF, 2008, p. 13); “Se um dia você crescer, talvez nem vai mais lembrar, talvez seu quarto arrumado, diferente vai ficar [...]” (ORTHOF, 2008, p. 15).

Por isso, a exploração desses trechos da obra *Fada Cisco Quase Nada* (2008), de Sylvia Orthof, será uma boa oportunidade para o professor levar os alunos, nesses momentos da história, a identificarem o narrador que se dirige a seu narratário, que fica oculto, mas não inexistente no relato. Nesse contexto, podemos introduzir a noção básica sobre o narratário, elemento constituinte das narrativas ficcionais, também da literatura infantil;

- A página 12 ou outras páginas, que evidenciam essa presença do narratário, precisarão ser reproduzidas para os alunos, depois recortadas (em forma de quebra-cabeça) para que eles consigam reordená-la e colá-la em papel mais espesso. Tal materialidade e sua manipulação ajudam as crianças na incorporação dessa noção um tanto complexa de narratário;

- O (A) professor(a) também deverá reproduzir essas passagens em que há a presença do narratário para que os alunos destaquem termos, como “você”, “seu”, possibilitando que identifiquem esses momentos em que o narrador solicita a atenção do narratário e se dirige diretamente a ele;

- No momento da revisão de conhecimentos, os alunos poderão relatar sobre o que já aprenderam a respeito dos elementos do tempo, do espaço, do enredo, das personagens. As perguntas direcionadas a esta etapa voltam-se mais aos elementos do narrador e do narratário, diferenciando-os daquelas pessoas dos espaços concretos nos quais vivemos, como o autor, o ilustrador, o leitor. Assim, sugerimos as seguintes questões para incentivar as reflexões conjuntas em sala de aula: o que você aprendeu com a leitura dessa obra? O que gostou ou não gostou nessa história? Você gostaria de ser o dono(a) do quarto ilustrado na página 12? Se fosse você o habitante desconhecido desse quarto todos nós saberíamos, com certeza quem é o narratário dessa história. Nesse caso, você ficaria contente? Você, como leitor da história da Fada Cisco Quase Nada, da autora Silvia Orthof, mudaria algo nessa história? Qual dos elementos da história seria mudado por você: o enredo, as personagens, o espaço, o tempo, o narrador, o narratário?

- Após essa conversa com os alunos e suas sugestões de “manipulação” da história da Fada Cisco Quase Nada, é hora de retomar o projeto de escrita “Um enredo para mim: um dia especial na minha vida”. Nesta etapa final da composição escritural, é importante que o(a) docente exponha a eles que esse será um relato cujos autores serão eles, os pequenos leitores. Para incentivá-los nessa tarefa é necessário que eles se sintam valorizados e, para isso, a exposição das capas – confeccionadas na etapa anterior e, talvez, finalizadas em casa junto à família – pode ser um tópico de motivação. A finalização desse projeto escritural deve considerar uma discussão sobre a possível inserção no texto deles de um “narratário-personagem” ou “narratário não personagem”. Precisamos dedicar o tempo necessário a essa escrita e retomá-la, sempre que possível e necessário, até que todos tenham concluído seu texto. Preparar um dia especial, no qual toda a decoração e a produção que eles fizeram ao longo das “Oficinas Literárias Temáticas” sejam evidenciadas à comunidade – escolar e familiar – é a sugestão que deixamos para o fechamento das atividades. A apresentação das obras deve ser valorizada pela leitura da professora, da diretora, dos pais, dos colegas, para que essa experiência de leitura e produção de narrativas ficcionais seja memorável na vida escolar dos pequenos leitores iniciantes, futuros leitores literários conscientes e, ao longo da vida, leitores críticos.

3.2.3.6 O processo de avaliação das atividades propostas

A finalização das atividades de leitura com a exposição dos relatos – produto concreto e palpável – dos pequenos autores junto à comunidade escolar e familiar não constituiu o momento único de avaliação do projeto da “Oficinas literárias temáticas” e nem da Unidade Didática voltada à introdução dos elementos da narrativa junto aos pequenos leitores do Ensino Fundamental I.

No decorrer da realização das atividades propostas na Unidade Didática, sugerimos que todos os Módulos da Oficina Literária temática “O mundo encantado das fadas” sejam considerados importantes e significativos também para o processo de avaliação da experiência de leitura do texto literário e da composição de um

relato ficcional dos alunos. Ações que se iniciam desde a escolha das obras até a realização dos encaminhamentos de produção textual envolvendo os diferentes momentos da inserção dos elementos da narrativa na proposta escritural dos alunos poderão ser vistas como etapas da avaliação.

Essas etapas, cujos resultados devem ser vistos como importantes instrumentos de avaliação, possibilitam ao docente acompanhar a evolução da compreensão dos pequenos leitores tanto nas práticas leitoras como na apreensão dos conceitos dos elementos da narrativa e sua inserção nas tentativas de produção escrita efetivadas pelos alunos. Dele devem resultar os ajustes necessários aos encaminhamentos da etapa seguinte para que eventuais lacunas ainda possam ser efetivamente preenchidas pela ação mediadora e pela participação dos alunos ao longo de todo o processo.

Sugerimos que a participação efetiva dos alunos nas leituras individuais, na escuta atenta e nos diálogos, a reflexão sobre as obras e sobre os questionamentos propostos, as atividades individuais ou realizadas coletivamente sejam ações valorizadas e consideradas para compor o processo de avaliação tanto da Oficina literária temática como das atividades contidas na Unidade Didática.

Nesse contexto, nossa concepção ancora-se na reflexão de Vasconcellos (2000, p. 47) sobre a avaliação no contexto escolar, quando o autor comenta que

[...] O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos.

Sugerimos, portanto, que a avaliação, junto aos pequenos leitores iniciantes em suas práticas de leitura literária, seja um ato de mediação e de observação de suas reais necessidades, não voltada apenas à participação dos alunos nas atividades propostas, mas, também, da efetivação das atividades contidas na Unidade Didática. Isso com vistas à incorporação dos conceitos básicos sobre os elementos da narrativa para que o professor tenha material suficiente para analisar não somente o desempenho do aluno na leitura ou na escrita, mas cada proposta de atividade, sendo ela individual ou coletiva, e sua efetivação. Tal processo avaliativo

possibilita que sejam observados pelo(a) professor(a) os encaminhamentos possíveis à solução de lacunas, os que foram realizados com êxito e, também, a necessidade de propor outros encaminhamentos para aquelas ações com as quais não foi obtido o resultado. Essa dinâmica faz com que adaptações sejam realizadas tanto pelo(a) docente como pelos alunos ao longo da caminhada na formação leitora.

Além disso, a retomada de conhecimentos ao final de cada módulo, tanto da Oficina literária temática – mais direcionada à leitura de fruição e aos possíveis estabelecimentos de intertextualidades – bem como da Unidade Didática – preparada para uma apresentação sistemática elementar sobre os elementos da narrativa aos alunos –, poderá auxiliar o(a) professor(a) a observar os comentários do(a)s aluno(a)s e, assim, acompanhar os conhecimentos que estão, aos poucos, concretizando-se por meio da vivência de uma experiência leitora sistematizada.

Dessa maneira, confiamos que a caminhada rumo à formação de um “leitor” consciente”, ao longo das séries que integram o Ensino Fundamental, deixará de ser um desejo, uma utopia, um sonho e chegue à concretude, transformando nossa sociedade em um espaço histórico-cultural mais justo, igualitário e humanizado. Esses, seguros estamos, serão os frutos de uma futura sociedade leitora, capaz de unir, pela arte literária, as experiências sensitivas, emocionais, conscientizadoras, crítico-rationais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta pesquisa, procuramos enfatizar a necessidade e importância da leitura literária em sala de aula, de modo que seja concebida como recurso valioso à formação do leitor desde os anos iniciais e, buscamos, também, apresentar estratégias de leitura literária que estivessem alinhadas à problematização exposta desde o início deste projeto.

Ao produzirmos esta pesquisa como um dos requisitos do Mestrado Profissional em Letras-Profletras, inserimo-nos, também, na busca por conhecimentos e pela qualificação profissional necessária para redimensionar e, porque não dizer, fundamentar a prática pedagógica voltada à formação inicial de leitores literários.

Na primeira parte da pesquisa, recorremos a conceitos essenciais que pudessem servir de base para a escolha das estratégias de leitura que seriam, posteriormente, sistematizadas em “Oficinas literárias temáticas”. Essa prática de leitura na qual uma série de textos de diferentes naturezas é amalgamado por uma temática significativa para o grupo de leitores já é ação consolidada em nossa unidade do Programa de Pós-graduação em Letras – nível de Mestrado Profissional.

Os resultados desse exercício, tanto no nosso caso como nos que precederam a nossa prática, revelam que, desse modo, o aluno não apenas pratica a leitura de textos literários e os relaciona com várias outras leituras do cotidiano, mas, e especialmente, vivencia uma experiência que faz com que ele aprofunde conhecimentos sobre certo tema. Os conhecimentos adquiridos possibilitam-lhe que se expresse com propriedade sobre distintos ângulos ao se abordar a temática geradora das Oficinas literárias experienciadas.

Na segunda parte, ocupamo-nos em apresentar algumas informações sobre os possíveis sujeitos que poderiam compor o quadro humano de nossa pesquisa, bem como o local onde ela poderá ser desenvolvida, sendo tais ações compreendidas como um conjunto de encaminhamentos propositivos, ou seja, que possam servir de base ou apresentar possibilidades para outros professores que também acreditam na necessidade de implementar diferentes formas de leitura literária em sala de aula.

Além disso, nessa etapa do projeto, expusemos a metodologia indicada para realizar a proposta de “Oficinas literárias temáticas”, organizadas segundo os princípios da Estética da Recepção (Jauss, 1979) e da intertextualidade do Método Comparatista de Mendoza Fillola (1994), por possibilitarem que o leitor estabeleça diálogos entre a beleza estética e os elementos históricos, culturais e sociais como premissas para uma aprendizagem consciente. Destacamos, ainda, que as estratégias de leitura literária se ancoram em encaminhamentos de “leitura fruição” (GERALDI, 1997) e em atividades lúdicas de forma descontraída, apropriadas à fase de aprendizagem – no segundo ano do Ensino Fundamental - em que se encontram os sujeitos para quem o planejamento, em primeira instância, está dirigido. Dessa forma, atividades de observação (visuais) e que apelam para os sentidos do paladar, do olfato e da audição, foram elaboradas, considerando a pouca idade dos leitores, e se basearam no conceito de nível de leitura sensorial, exposto por Martins (1982).

Explicitamos, do mesmo modo, que a sequência de ações para a abordagem das diferentes leituras propostas e a divisão da “Oficina” em Módulos – cada um deles com uma subtemática diretamente vinculada à temática geral com quatro momentos distintos de aproximação dos alunos com o corpus de leitura – são as diretrizes estabelecidas por Renata Zuki (2015), primeira professora do Programa de Mestrado Profissional-Unioeste/Cascavel a efetivar essa prática de leitura no formato das “Oficinas literárias temáticas”.

Vale ressaltar ainda que os encaminhamentos de leitura literária vão além da decodificação, pois o aluno precisa buscar significados para o que lê, mesmo sendo estruturados para um aluno que é leitor iniciante. Esse, no ato da leitura, já está constituindo sentidos, fazendo inferências, depreendendo significados acerca do que lê, conforme a perspectiva de letramento exposta por Soares (2009).

Outra característica que merece destaque nas “Oficinas literárias temáticas” é a escolha de obras de diferentes formas de arte (literatura, pintura, música, cinema) que estabelecem possíveis relações a partir de um subtema. O tema principal de nossa Oficina – “O mundo encantado das fadas” – deu origem aos subtemas dos quatro Módulos que foram sendo constituídos, visando à sensibilização dos alunos, conforme a perspectiva humanizadora da literatura proposta por Candido (1972).

Outro ponto a ser lembrado é o fato de que a leitura de literatura na escola torna-se essencial ao considerarmos que, para muitos alunos, ela se constitui na única possibilidade de contato com o texto literário e, diante desse panorama, foram estruturadas estratégias de leitura sistematizadas a partir de fundamentos criteriosos, ou seja, baseadas em teorias que deram suporte tanto aos objetivos e perspectivas quanto às ações metodológicas.

Esse projeto de leitura que se estabelece por meio de “Oficinas literárias temáticas” apresenta a possibilidade, conforme acreditamos, de estabelecer vínculos de experiências e de memória para a formação do leitor, uma vez que o tema mantém sua origem, mas se redimensiona a cada módulo e, ao mesmo tempo, as estratégias de ver, ouvir e sentir são estruturadas para trazer à memória as experiências de leitura que vão sendo realizadas ao longo do projeto que está sendo desenvolvido sistematicamente. Essa vivência vincula a prática à realidade de que a leitura está presente em cada momento de nossas vidas, seja na decifração/compreensão de textos escritos, imagéticos, midiáticos etc. Ela serve, pois, de experiência que comprova a importância da leitura em nossa vida e sociedade.

Na terceira parte da dissertação há a apresentação da estruturação das “Oficinas literárias temáticas”, organizadas em quatro Módulos, sendo o primeiro intitulado “Meu mundo encantado”. Tal Módulo buscou estabelecer possíveis relações entre obras que recorressem à “Fada do Dente” e ao Fada do dente também, uma personagem muito presente no universo infantil. A seleção das obras teve a intenção de promover o respeito entre homens e mulheres e a começar a desenvolver no aluno a consciência da igualdade entre as pessoas.

No segundo Módulo, denominado “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”, a escolha das obras teve o objetivo de mostrar aos alunos que as fadas poderiam ser jovens, idosas, habilidosas, desastradas, enfim, com diferentes características que merecem e devem ser respeitadas, da mesma forma como devemos respeitar as diferenças entre os seres humanos.

No Módulo seguinte, “O reino encantado da natureza”, procuramos estabelecer a relação de dependência das fadas e duendes com a natureza. Esses seres encantados, nas histórias infantis, habitam na natureza e dependem dela para

sua sobrevivência, assim como nós, os seres humanos, também somos dependentes dos recursos naturais. Com isso, acreditamos que seja importante que o aluno compreenda que é necessário respeitar e preservar a natureza, uma vez que ela é essencial à vida.

No último Módulo, com o tema “O encantamento do amor e da amizade”, foram selecionadas obras que demonstrassem a amizade entre fadas e crianças, bem como as atitudes de proteção das fadas em relação às crianças que são as personagens que compõem obras lidas e observadas. A partir dos encaminhamentos desse Módulo, tivemos a intenção de destacar a importância de se promover atitudes de carinho, amor e amizade àqueles que estão ao nosso redor.

Ressaltamos, ainda, que a sugestão para que o(a) professor(a) tenha um “diário de bordo” poderá ser muito válida, para que possa efetuar nele os registros, relatos e opiniões dos alunos, os encaminhamentos que ocorreram de acordo com o esperado e os que não apresentaram os resultados desejados, para que, posteriormente, o(a) professor(a) tenha material para avaliar a eficácia da metodologia utilizada e a escolha das estratégias de leitura.

Após a sistematização das “Oficinas literárias temáticas”, a terceira parte também contém uma “Unidade didática”, elaborada para possibilitar ao(a) professor(a) o início de reflexões junto aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I – ou mesmo junto àqueles alunos aos quais a Oficina for adequada – a respeito dos elementos estruturantes das obras literárias em prosa, para que esse leitor iniciante, vá, aos poucos, elaborando conceitos que são essenciais à compreensão da leitura literária.

Para a elaboração de cada Módulo da “Unidade didática”, ancoramo-nos em concepções sobre diegese, personagem, tempo, espaço, ambiente, narrador e narratário que servem de base para realizar análises que auxiliam o aluno a apropriar-se desses conceitos ao longo de sua jornada de formação leitora.

Nessa configuração, a “Unidade Didática” apresenta o Módulo I, sob o título “Meu mundo encantado – contextualização para a apresentação dos elementos diegese e personagem”, na qual são elaboradas sugestões de encaminhamentos de leitura literária para que o aluno comece a conhecer o que é diegese e como reconstituí-la por meio da observação de ilustrações, pela oralidade e pela produção

escrita, bem como sobre as personagens, sobre como identificá-las e caracterizá-las.

Na sequência, destaca-se o Módulo II, “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”, no qual trabalhamos a contextualização para a apresentação dos elementos espaço, ambiente e tempo, cujos encaminhamentos de leitura possibilitam observações e análises sobre o espaço, o ambiente e o tempo que marcam os eventos narrados em uma das obras literárias lidas no segundo Módulo das “Oficinas literárias temáticas”.

No Módulo III, “O Reino Encantado da Natureza”, enfatizamos a contextualização para a apresentação do elemento narrador e sua distinção com o autor, e também a apresentação de sugestões de estratégias que auxiliam o leitor a identificar o narrador, bem como diferenciá-lo do autor.

Finalmente, no Módulo IV, “O Encantamento do Amor e da Amizade”, trabalhamos com a contextualização para a apresentação dos elementos narrador e narratário, da “Unidade Didática”, e propostas de encaminhamentos, com as quais o leitor poderá conhecer o narratário enquanto elemento constituinte da obra literária, exemplificado em uma das obras indicadas para leitura nesse Módulo.

Ao finalizar um dos Módulos das “Oficinas literárias temáticas”, é recomendado que o(a) professor(a) dê início ao Módulo equivalente da “Unidade Didática”. Assim, as mesmas obras literárias lidas nas Oficinas serão também os instrumentos de exemplificação para os conceitos tratados na “Unidade Didática”. Caso o(a) docente verifique que os seus alunos ainda não apresentam maturidade suficiente para apreensão total dos conceitos, deve considerar que o essencial é a experiência de leitura e que esse primeiro contato com os conceitos básicos da composição de narrativas é secundário e não deve gerar desconforto, mas despertar a curiosidade nos pequenos leitores.

As atividades realizadas na Unidade Didática, embora apresentem mais atividades de registro, também se estruturam em atividades orais, de observação de imagens e de conversações. Assim, acreditamos que tanto as “Oficinas Literárias Temáticas” quanto a “Unidade Didática” podem ser redimensionadas para realizar encaminhamentos de leitura literária com todos os anos do Ensino Fundamental I e II, basta que o(a) professor(a) selecione obras da literatura e de outras modalidades

de arte e estabeleça as possíveis relações entre elas, realizando leituras e estudos sobre a linguagem e sobre os elementos estruturantes das narrativas ficcionais.

A expansão dos horizontes de leitura deve-se não apenas aos momentos de leitura propriamente ditos, mas à vivência contida na associação e apreciação de diferentes formas de arte com as atividades de nosso dia a dia. Esse conjunto de signos artísticos requer atenção, diálogo, ações coletivas e individuais que proporcionam experiências e interações com o texto literário usado em sala de aula como base para gerar as possíveis interconexões e intertextualidades.

Por fim, diante da experiência vivida como professora no Ensino Fundamental I e II, e frente à experiência como professora pesquisadora, inserida no contexto do curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras e, de acordo com todos os argumentos, reflexões e fundamentos sobre a importância e a necessidade da efetivação da leitura literária na escola, podemos afirmar que ainda há muito o que se fazer para despertar nos alunos o prazer de ler e, assim, contribuirmos para constituir uma jornada de formação de leitores conscientes. No entanto, estamos seguros ao constatar que o planejamento e a pesquisa ainda são ações essenciais para a efetivação de encaminhamentos de leitura literária.

Que nossas sugestões alcancem docentes ávidos por ampliarem as possibilidades de se formar leitores literários no espaço escolar, iniciando-se no momento mesmo da alfabetização e prosseguindo, gradativamente, até que se constitua o que consideramos um leitor consciente: sujeito que sabe, entende e exercita o poder de manipulação da linguagem para a constituição do texto artístico literário.

REFERÊNCIAS

1- OBRAS UTILIZADAS NAS PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS:

ACCIOLY, T. **O jardim da fada azul**. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente de São Paulo, 2014.

ASHMORE, D. **A fada amiga**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

ASTLEY, N. **Peppa e a fada do dente**. São Paulo: Salamandra, 2014.

LIMA, L. **A fada do dente banguela**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

ORTHOF, S. **A poesia é uma pulga**. São Paulo: Atual, 1992. (Série Caderno de Poesia).

ORTHOF, S. **Fada Cisco Quase Nada**. São Paulo: Ática, 2008.

RANDALL, E. **A história da Fada do Dente**. São Paulo: TodoLivros, 2015.

WILLIAMS, S. **Até as fadas usam óculos**. São Paulo. Ciranda cultural, 2017.

2- OBRAS TEÓRICAS CONSULTADAS PARA FUNDAMENTAÇÃO DA ESCRITA DA DISSERTAÇÃO:

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2004.

AGUIAR E SILVA, V.M. **Teoria da literatura**. (Reimpressão, Gráfica de Coimbra/LTDA, 2007) 8. ed. Coimbra: Edições Almeida/SA, 1988. 2 v. Disponível em: <https://doku.pub/documents/teoria-da-literatura-aguiar-e-silva-6pldpd5o3vln>. Acesso em: 12 nov. 2020.

AGUIAR, V. T. **A formação do leitor**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica. 1988. Acervo digital da Unesp. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

ALMEIDA, M. T. P. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Org.). **A criança e o brincar no tempo e nos espaços da escola**. Florianópolis: Nup, 2017, p. 39-56.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. 5. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2002, p. 71-210. Disponível em: https://issuu.com/fernandalima4/docs/bakhtin__m._-_quest__es_de_literatu. Acesso em: 28 mar. 2020.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Educação em Ação).

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

BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira/ Thompson Learning, 1988, p. 19-32.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU**. São Paulo: Scipione, 2008.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, A. A personagem do romance. *In*: CÂNDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRATO, D. A.; GOMES, P. E. S. **A personagem de ficção**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. 1985, p. 51-80.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, B.; SEPÚLVEDA, A. Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos trilhas. *In*: BAPTISTA, M. C.; COELHO, R. C. F.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; BARRETO, A. R. (Org.) **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. p. 81-105.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

FILHO, J. N. G. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FLECK, G. F. Formação do leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. *In:* FLECK, G. F. (Org.). **Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar.** Curitiba: CRV, 2017, p. 23-37.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de Leitura da Narrativa. *In:* BOSSICE, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 3. ed. Maringá/ PR: Eduem, 2009, p. 33-58.

FREITAS, V, A, L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In:* BORTONI-RICARDO, S. M.; RODRIGUES, C.; SILVA, C. H. S. *et al.* (Org.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 65-86.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** 9. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios).

GARCÍA YEBRA, V. **En torno a la traducción: teoría, crítica, historia.** Madrid: Gredos, 1983.

GENETTE, G. **Discurso da Narrativa.** Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1976.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAUSS, H R. Estética da recepção: colocações gerais. *In:* LIMA, L. C. (Trad. e org.). **A literatura e o leitor – textos de estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

JAUSS, H R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. *In.*: LIMA, L. C. (Trad. e org.). **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In.*: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.

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

LAJOLO, M. **O que é literatura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In.*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 19-24.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. *In.*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.) **Literatura**. Brasília: MEC, 2010. 20 v. p. 89-106. (Coleção Explorando o Ensino).

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://luckesi002.blogspot.com/2015/05/09-artigo-ludicidade-e-formacao-do.html>. Acesso em 10 fev. 2020.

MAGNANI, M. R. **Leitura, literatura e escola: a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

MARTINS, I. A Literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? *In.*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura comparada e intertextualidad**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. *In.*: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 35-58. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. Uma nova perspectiva. São Paulo: 34, 2008.

POLON, G. X. P; PADILHA, A. M. L. Apontamentos Sobre o Desenvolvimento do Psiquismo Humano: desafios e possibilidades para a educação escolar. **Educação em Foco**, Piracicaba, ano 20, n.32, p.79-99, set/dez. 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1485/1477>. Acesso em: 20 mar. de 2019.

RATEAU, D. Ler com as crianças pequenas. *In.*: BAPTISTA, M. C.; COELHO, R. C. F.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; BARRETO, A. R. (Org.) **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. p. 13-38.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. *In.*: CÂNDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRATO, D. A.; GOMES, P. E. S. **A personagem de ficção**. 7. ed. São Paulo. Perspectiva. 1985, p. 9-50.

ROSSO, D. S. **Do rap aos "Contos Crespos", de Luiz Silva (Cuti): a voz da resistência em sala de aula**. 2016. (199 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/956/1/Donete_%20Rosso.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. Apresentação dos organizadores franceses. *In.*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 19-24.

SANTOS, L. A. B.; OLIVEIRA, S. P. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à Teoria da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, M. C.; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. *In.*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.) **Literatura**. Brasília: MEC, 2010. 20 v. p. 23-40. (Coleção Explorando o Ensino).

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In.*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-42.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no Ensino**. Maceió: EDUCAL, 2005.

SILVEIRA, M. J. **A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas**. São Paulo: Globo, 2002.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In.*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-48.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: UFMG, n. 25, p. 4-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STIERLE, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais? *In.*: LIMA, L. C. (Trad. e org.). **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 133-188.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Debates).

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3 v.).

VARGAS LLOSA, M. **La verdad de las mentiras**. Barcelona: Seix Barral, 1996; Buenos Aires: Alfaguara. 2000.

YUNES, E.; PONDÉ, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

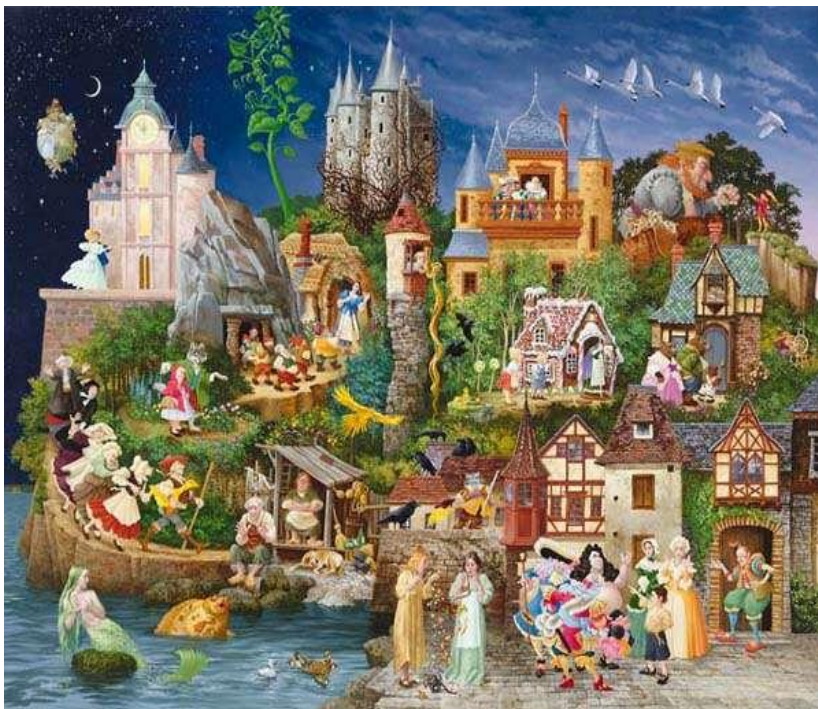
ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3089/tipos_de_letramento_literario.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

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

ZUCKI, R. **Letramento literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

ANEXOS

Anexo 1 – Imagem “A Origem dos Contos de Fadas”.



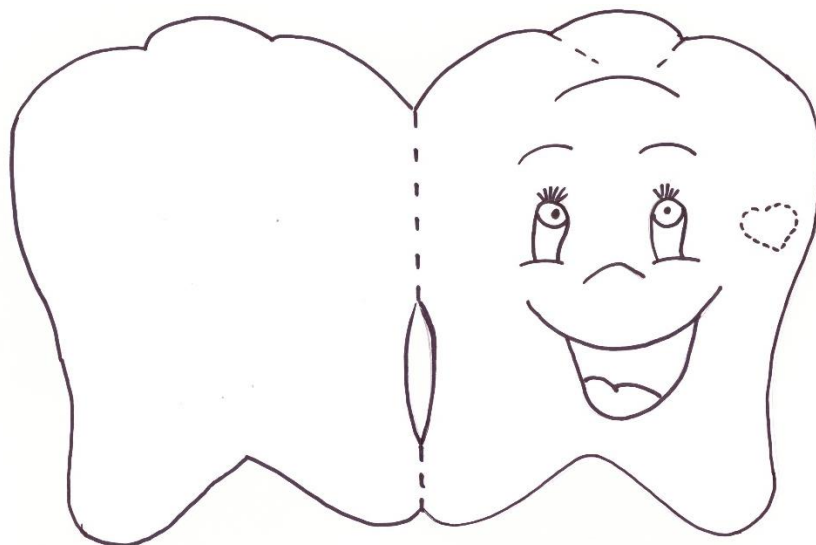
Acesso em <https://www.estudokids.com.br/a-origem-dos-contos-de-fadas/>.
Disponível em: 06 mar. 2020.

Anexo 2 – Tela “Surprise Visitors” (2012-2020), de Josephine Wall.



Disponível em: <https://josephinewall.co.uk/art-gallery/fairies/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

Anexo 3 – Molde: A Caderneta Dentrinho Encantado



Nossa autoria.

Anexo 4 – Sacolinha “O Mundo Encantado das Fadas”



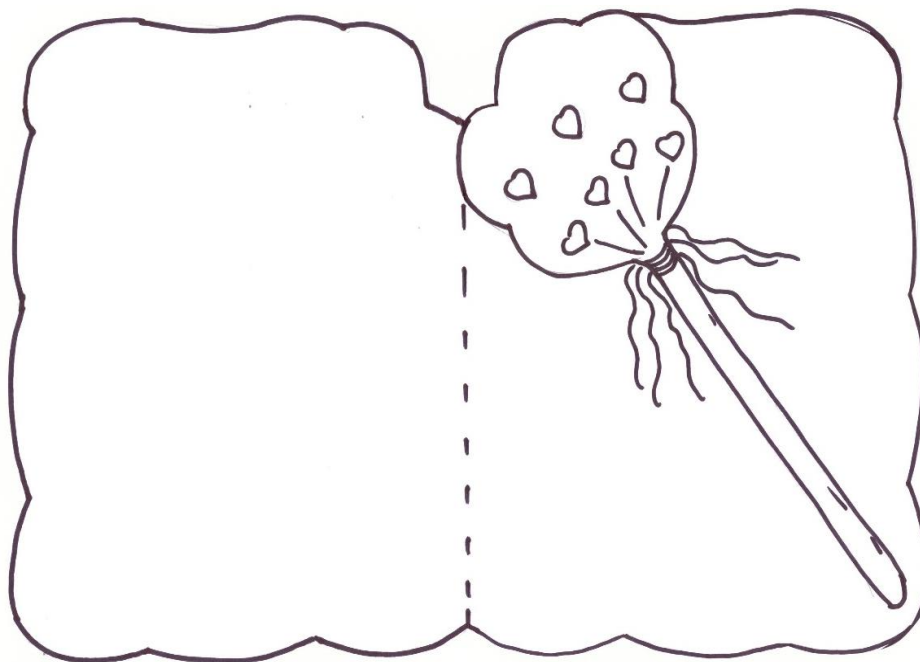
Confeccionada pela professora

Anexo 5 – Tela Dream Weaver (2020), de Lynda Bell.



Disponível em: <https://www.artbylyndabell.com/listing/772982552/dream-weaver-original-painting>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Anexo 6 – Molde: A Caderneta da Varinha de Condão



Nossa autoria.

Anexo 7 – Lata Encantada (Atividade oral)



Confeccionada pela professora

Anexo 8 - Tela “Buterfly Tree” (2012-2020), de Josephine Wall



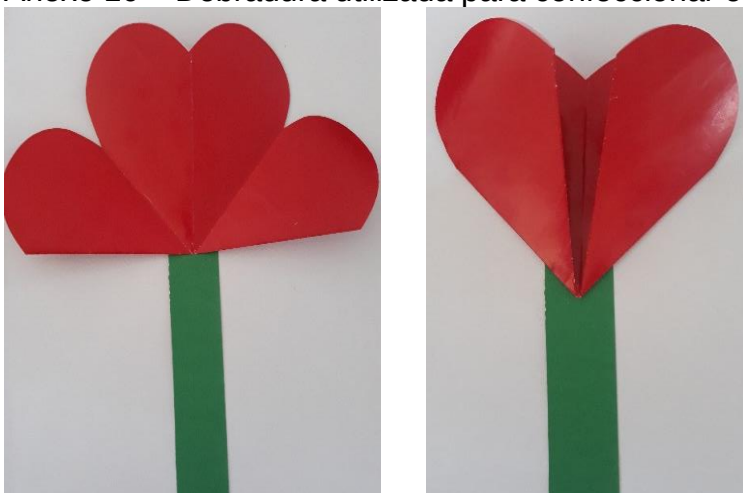
Disponível em: <https://josephinewall.co.uk/art-gallery/fairies/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Anexo 9 – Árvore que poderá ser produzida coletivamente pelos alunos.



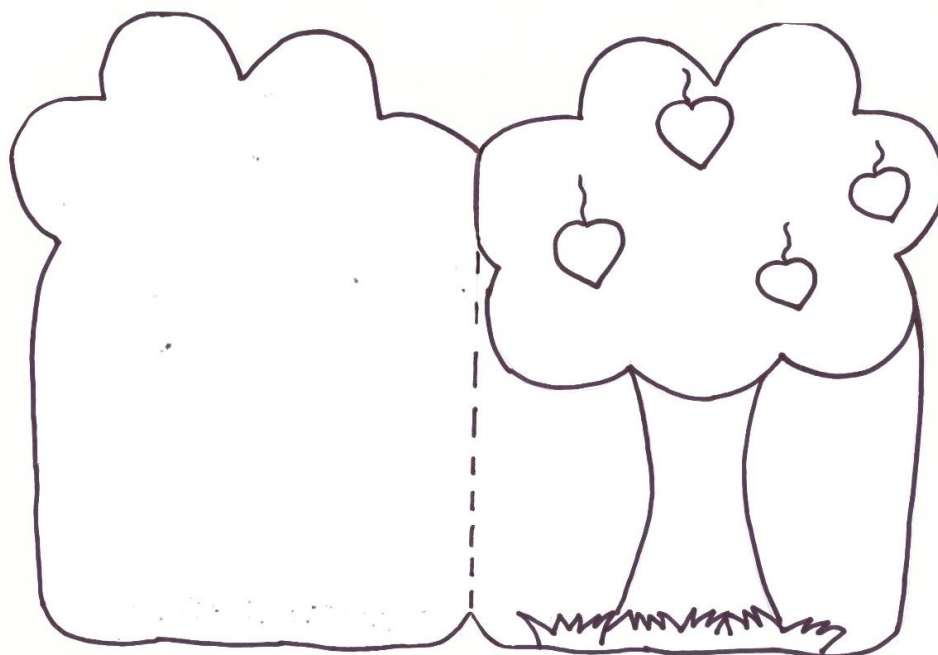
Confeccionada pela professora

Anexo 10 – Dobradura utilizada para confeccionar o jardim para o painel.



Confeccionada pela professora.

Anexo 11 – Molde: A Caderneta da Árvore Encantada



Nossa autoria.

Anexo 12 – Tela “Fada da Floresta”, de Henry Meynell Rheam.



Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2012/10/a-arte-nas-pinturas-fadas-e-bruxas-as.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Anexo 13 – Tela “Fada da Flor de Lavanda”, de Cicely Mary Barker.



Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2012/10/a-arte-nas-pinturas-fadas-e-bruxas-as.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Anexo 14 - Imagem "Fadas no Berço", do ilustrador inglês Warwick Goble.



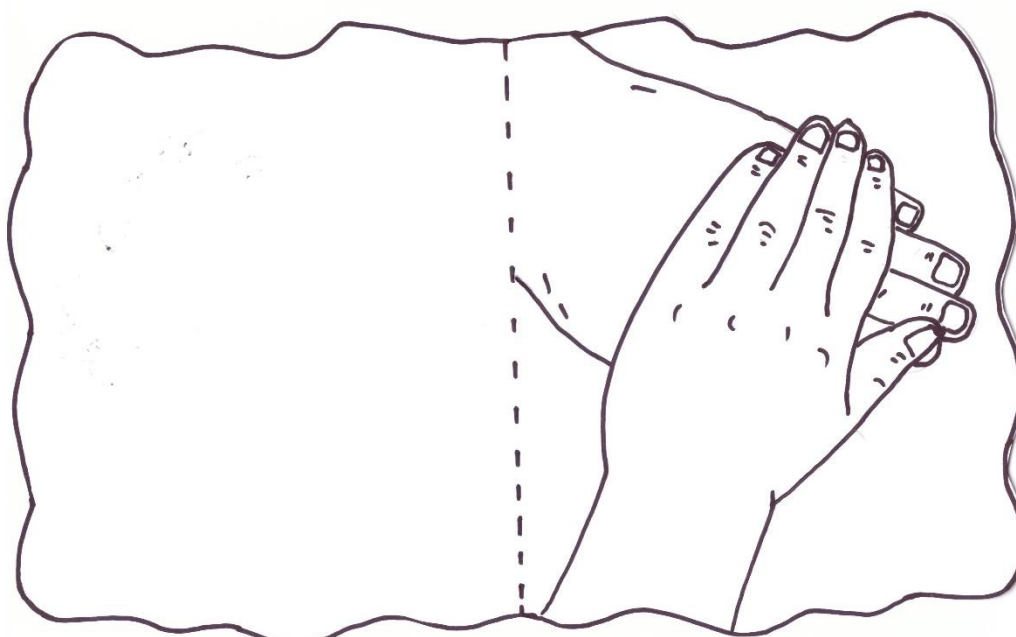
Disponível em: <https://deniseludwig.blogspot.com/2012/10/a-arte-nas-pinturas-fadas-e-bruxas-as.html>. Acesso em: 24 mar. 2020

Anexo 15 – Jogo da memória.

	BORBOLETA		GATO
	CACHORRO		GUARDA-CHUVA
	FLORESTA		BERÇO
	URSIONHO		VARINHA MÁGICA

Confeccionado pela professora – nossa autoria.

Anexo 16 – Molde: A Caderneta Encantada do Amor e da Amizade



Nossa autoria.

Anexo 17 – Guarda-Leituras



Confeccionado pela professora.

Anexo 18 – Exemplo de quadro evolutivo para ser produzido no decorrer dos Módulos.



Confeccionado pela professora a partir de imagens adaptadas das obras lidas e analisadas.

APÊNDICE

O1: Artigo publicado na Revista *Pontos de Interrogação* sobre a temática da dissertação

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM “O MUNDO ENCANTADO DAS FADAS”

Gilmei Francisco Fleck¹
Cristian Javier Lopez²
Carla Cristiane Saldanha Fant³

Resumo: O gosto pela leitura não surge naturalmente em cada leitor, mas depende de como esse indivíduo vai sendo introduzido ao universo dos livros. Nessa configuração, a literatura infantil desempenha um papel importante de fornecer elementos que atraíam a atenção desse leitor. Assim, práticas que são iniciadas nos primeiros anos escolares podem contribuir para o acesso e o prazer proporcionado pela leitura. Por isso, propomo-nos a estabelecer reflexões sobre a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentar uma metodologia que se efetiva por meio de “Oficinas literárias temáticas” que abordam “O mundo encantado das fadas”. Para alçar tais objetivos, ancoramo-nos em conceitos fundamentais que permeiam abordagens referentes à formação do leitor literário e o papel humanizador e transformador da literatura, como encontramos em Candido (1972; 2011), Magnani (1989), Coelho (2017), Jauss (1979), Stierle (1979), Mendoza Fillola (1994), entre outros.

Palavras-Chave: Leitor Literário. Estética da Recepção. Literatura Comparada.

FORMATION OF THE LITERARY READER IN THE ELEMENTARY SCHOOL: AN EXPERIENCE WITH "THE ENCHANTED WORLD OF FAIRIES"

Abstract: The willing for reading does not appear naturally in each reader, but it depends on how this individual is introduced to the universe of books. In this configuration, children's literature plays an important role in providing elements that attract the attention of this reader. So, practices that are initiated in the first school years can contribute to the access and the pleasure provided by reading. For this reason, we propose to establish reflections on the formation

¹ Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela Uvigo/Vigo-Espanha; Doutor em Letras pela Unesp/Assis-SP. Líder do Grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”; chicofleck@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4228-2566>.

² Doutor pela UVIGO/Espanha em cotutela com a Unioeste/Cascavel-PR/Brasil; integrante do Grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, cj_lopez2@hotmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7391-8395>.

³ Mestranda no Programa Proletras - Mestrado Profissional em Letras da Unioeste/Cascavel-PR; integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, ccsfant@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4977-5806>.



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

of the literary reader in the early years of elementary school and to present a methodology that is developed through “Thematic literary workshops” that refer to “The enchanted world of fairies”. To achieve these goals, we anchored ourselves on fundamental concepts that permeate approaches related to the formation of the literary reader and on the humanizing and transforming role of literature, such as, in Candido (1972; 2011), Magnani (1989), Coelho (2017); Jauss (1979), Stierle (1979), and Mendoza Fillola (1994), among others.

Keywords: Literary Reader. Aesthetics of Reception. Comparative Literature.

Introdução

A formação do leitor literário é um tema recorrente na sociedade atual, no entanto não se esgotam os debates sobre esse tema e sobre as possibilidades de oportunizar o encontro de gêneros literários diversificados com os estudantes desde os primeiros anos escolares, para que despertem a sensibilidade de saber escolher o que querem ler e, ao mesmo tempo, pensar sobre o que leram e sobre como a temática lida se apresenta nas relações com as pessoas que estão à sua volta.

Isso possibilita, lentamente, a construção de sentidos sobre o mundo e a interpretação desse universo que ocorre em determinado contexto, e o resultado dessas ações pode ser diferente para cada leitor/receptor. Este vai descobrir um sentido para o que lê e uma maneira de desvendar o texto, pois a compreensão sobre leitura vai além do que está escrito, é um processo que depende de conhecimentos e interesses prévios ao ato da leitura.

Para que a atividade de leitura possa se concretizar, ela deverá vir ao encontro da necessidade do leitor. Segundo Martins (1983, p. 14) “[...] dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo” e, de acordo com essa perspectiva, é preciso conduzir o leitor iniciante, aquele que recém está descobrindo o universo mágico das letras e palavras, a vivenciar histórias repletas de seres mágicos que povoam a imaginação e a fantasia.

Nesse contexto da formação de um leitor literário, apresentamos algumas reflexões acerca da recepção da obra literária e sobre como as personagens fantásticas podem encantar a criança leitora. Por fim, apresentarmos uma metodologia que está organizada por meio de “Oficinas literárias temáticas” sobre o tema “O mundo encantado das fadas”.

Da representação da fala às magias do mundo encantado da literatura infantil

A formação de um leitor literário, aquele que vai adquirindo o gosto pela leitura literária, que se torna consciente de que a linguagem é material artístico manipulável, de que há uma linguagem denotativa e outra conotativa que desenvolvem diferentes discursos, é um processo que deve ser iniciado simultaneamente ao da aprendizagem da leitura como habilidade de decodificação e codificação. Esse processo, aos poucos, vai ganhando amplitude, possibilitando procedimentos mais elaborados de compreensão do texto artisticamente construído à medida que a sensibilidade para a literariedade que os constitui seja desenvolvida pelo aprendiz.

Esse momento mágico em que a criança é apresentada aos signos linguísticos como meios de representar a fala e de estruturar o pensamento é crucial na trajetória de vida do sujeito e “mágico” à sua introdução ao mundo encantado das palavras. Se a ela conseguirmos juntar, também, a magia das palavras poéticas, nesse processo primeiro de aprendizagem da codificação e decodificação que, lentamente, também deve conduzir ao uso consciente da leitura e da escrita como ferramentas de ação sócio histórica – pelo efetivo letramento –, estaremos a caminho da formação de um leitor-cidadão.

O papel da literatura nesse processo é fundamental, pois

[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

O texto literário apresenta traços do funcionamento histórico e social das comunidades, pois é produzido por um autor, inserido em uma determinada época e em um determinado local que, ao escrever, já está pensando sobre o seu possível leitor/receptor. Nesse contexto, é necessário



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

pensar sobre o texto literário como um objeto histórico-social que, além de ser usado como elemento capaz de despertar o gosto pela leitura, é, também, uma forma de possibilitar que esse leitor/receptor seja inserido numa sociedade historicamente constituída pela palavra. Sobre essa reflexão, Magnani (1989) pontua que,

[...] falar em leitura e literatura é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor (MAGNANI, 1989, p. 28).

No âmbito escolar, o texto literário vem sendo utilizado como aliado ao letramento, pois é visto como elemento de enriquecimento cultural, desde que utilizado adequadamente. Assim, torna-se necessário pensar em experiências que conduzam o leitor iniciante não só ao entretenimento, mas à apreensão das peculiaridades que constituem o texto literário.

Na fase inicial de leitura, devem aí prevalecer os aspectos lúdicos e de encantamento que, normalmente, os textos literários, mais indicados às crianças, incorporam em sua tessitura. Já o jovem leitor deve ter contato com obras que ampliem seus horizontes, proporcionem novos sentidos ao que lê e, ao mesmo tempo, que o seduzam e o encantem por meio dos elementos que se apresentam no texto, ou seja, as estratégias escriturais que tornam o texto literário em uma obra de arte. Nesse contexto, Jauss (1979) explicita que,

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão *fruidora* e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS, 1979, p. 46).

Jauss (1979, p. 46) orienta que o trabalho com a literatura deve ser realizado envolvendo duas tarefas da hermenêutica literária, sendo elas: tornar claro o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, ao mesmo tempo, explicitar o processo histórico em que o texto é recebido não apenas por esse leitor, mas por leitores de outras épocas.

Esse é um trabalho que pode ser realizado desde as atividades de alfabetização e letramento, uma vez que são concebidos como processos inter-relacionados, até atividades de análise mais aprofundadas que requerem já a conscientização de que, na arte literária, se efetiva, em diferentes graus e com diferentes propósitos, a manipulação da linguagem. Consideramos essa etapa – a do leitor consciente – já um estágio avançado da formação do leitor literário na escola.

Para Geraldí (1997, p. 167), “o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá”, é o elo entre o autor, que tem o que dizer e faz uso de estratégias que explicitam as ideias que se materializam no próprio texto; e o leitor, que desempenha o papel de reconstituir o que lê por meio de suas próprias ideias. Dessa forma, é pela leitura da palavra expressa pelo autor que o leitor apreende formas diversificadas de pensar e elaborar seu próprio pensamento.

Essa dinâmica imprime significado ao texto lido pelo leitor ativo, e efetua aquilo que Jauss (1979) chama de preenchimento dos vazios do texto. Ao atribuir sentidos significativos ao texto, o leitor desempenha, também, seu papel de coautor. Esse se caracteriza pela atuação ativa do leitor com o material textual a fim de imprimir-lhe um sentido e um valor pessoal. Mediado pelo professor, esse processo pode ser realizado já nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Assim também ocorre ao focalizarmos o texto literário no âmbito das interações comunicativas, pois “o texto ficcional não se coloca simplesmente fora de uma situação de comunicação, [...], mas sim que a ficção se refere a uma situação comunicacional implícita.” (STIERLE, 1979, p. 147).

Desse modo, devemos considerar que o texto ficcional não tem – como durante muito tempo se chegou a crer – a “obrigação” de retratar a “realidade”. Há momentos em que este texto está mais próximo de uma representação da factualidade e há outros em que se apresenta mais distante,



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

por isso possibilita reações no leitor que o conduzem à interpretação, à reflexão ou, ainda, à crítica, alterando o seu horizonte.

A literatura infantil oportuniza os primeiros contatos do leitor com o livro de literatura, com a ficção, com o maravilhoso e o imaginário. “A obra literária é um objeto social” (LAJOLO, 1988; YUNES; PONDÉ, 1988), pois, além de promover a interação entre o autor e o leitor, é o resultado de conhecimentos que são estabelecidos em uma sociedade constituída por valores culturais, econômicos e políticos. Ela pode apresentar ideologias de diferentes sociedades. Ela faz uso especial da linguagem para concretizar esses valores que, no processo ativo de leitura, vão interagir com aqueles do universo do leitor, provocando reações que vão operacionalizar os sentidos e construir os significados.

Se a obra literária impuser ao leitor comportamentos moralizantes e regras de conduta, estará submetendo-o a uma situação de submissão, reforçando a ideia de que a escola promove uma ideologia burguesa dominante, como foi comum em certa época histórica. Grande parte da literatura infantil e juvenil mais atual é já emancipadora, desperta à criatividade e permite ao leitor a sua expressão estética.

A literatura, concebida como arte humanizadora, que tem a capacidade de suprir uma necessidade universal de ficção e fantasia (CANDIDO, 1972), pode ser instrumento para sensibilizar o leitor e auxiliá-lo na forma de ver o mundo que está ao seu redor, pois, de modo geral, esta arte nos coloca frente às questões universais de nosso tempo ou de sociedades passadas, instiga à curiosidade, ao pensamento e ao debate sobre essas questões e impulsiona para as necessárias comparações.

No entanto, em sociedades que se constituíram a partir de processos de colonização – onde ler e escrever foram sempre armas de dominação controladas pelas elites do poder –, a escola ainda é o local onde a literatura se faz mais presente na vida do aluno, pois, nessas sociedades, há necessidades vitais mais urgentes no seio das famílias que o investimento em livros.

É, portanto, no espaço escolar que se ensina a manusear o livro, a lê-lo da esquerda para a direita, a descobrir o sentido de palavras e a formação de frases e parágrafos e, a partir desses passos básicos, expandir o entendimento

à arte que os constitui. Para pensar a formação desse leitor – nascido em um espaço historicamente territorializado por uma ideologia dominante que segrega, exclui, explora e escraviza – é necessário compreender que este pode interpretar o que lê – e, desse ponto, expandir sua visão aos aspectos peculiares do texto literário. Este procedimento mediador do professor, entre outros pontos, permite ao aprendiz, ao longo de sua caminhada, compreender os processos de manipulação da linguagem como material que constituiu a arte literária.

Se as crianças forem ensinadas a fazer isso, irão tornar-se, nesse processo contínuo de formação de um leitor literário, em leitores conscientes, ou seja, sujeitos de posse do conhecimento que a linguagem é um material discursivo, manipulável e ideológico. A reflexão sobre os temas que permeiam essa leitura é o mesmo que o pensar sobre o pensamento do outro, dialogar com as proposições do texto e, nessa interação, assumir o ativo papel de coautor, dando significado próprio ao que se lê como arte.

Ao visarmos à realização de um trabalho com o leitor iniciante, essa análise literária deverá apontar questionamentos que lhe permitam contrastar a realidade e a constituir conhecimentos com base nos seus próprios saberes, seja para ampliá-los ou redimensioná-los. No entanto, isso deve ser feito com a presença da fantasia, introduzida por meio de elementos fantásticos, mágicos, misteriosos, que atraem a atenção e a curiosidade desse leitor em fase inicial de formação.

Nesse engajamento do pequeno leitor com o texto literário, podemos nos valer, também, da ludicidade para conquistar esse aprendiz e fazer da prática de leitura um momento de prazer, de compartilhamento, de expressão emotiva e de ampliação de visão.

Para Yunes e Pondé (1998, p. 47), “a fantasia é uma maneira de traduzir a realidade, uma forma de conteúdo e não o conteúdo ele mesmo.” Dessa maneira, o leitor ainda iniciante, ao realizar uma leitura permeada de fantasia, pode estabelecer conexões entre a leitura e as suas sensações, seus sentimentos e emoções.

Ainda sobre a fantasia, Zilberman (2003, p. 49) pontua que ela



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

[...] é um importante subsídio para a compreensão do mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros.

Assim, por meio dos livros dirigidos às crianças em fase de alfabetização e do fantástico presente neles, o leitor infantil vai construindo conhecimentos sobre a própria literatura, sobre o uso especial da linguagem contida nessa arte e sobre a experiência leitora de que não há limites entre a fantasia e a realidade na obra literária.

Essas descobertas podem auxiliá-lo a conhecer melhor a realidade à sua volta, pois, ao identificar-se com o herói, ou com o vilão, ou ainda com o local onde se passa a história ou com qualquer elemento que permeia a obra, esse indivíduo também se torna capaz de pensar sobre as pessoas e sobre as situações cotidianas, sob as quais é ancorado seu universo real, num intenso processo de comparação, aproximação, distanciamento e reordenação.

A criança leitora vale-se da “ilusão, uma etapa mais primária da recepção” (STIERLE, 1979, p. 149), em que “ela encontra, sobretudo nos contos infantis, a concretização das experiências elementares e pré-conceituais de angústia, de esperança, de felicidade e desgraça, do misterioso e do apavorante.” (STIERLE, 1979, p. 149).

Além disso, os contos fantásticos, os contos de fadas e muitas histórias infantis apresentam forças opostas como o bem e o mal, virtudes que se contrapõem, como o belo e o feio, a força e a fraqueza e esses elementos permitem que a criança constitua-se e reconheça esses valores culturais que permeiam a vida em sociedade.

Stierle (1979) apresenta a seguinte reflexão sobre a recepção estética de uma obra literária:

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeiam no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de escrever uma crítica ou ainda

de pegar um papelão, transformar em viseira e montar a cavalo (STIERLE, 1979, p. 135-136).

Desse modo, a formação do leitor literário, que se inicia nos anos iniciais, na escola – ou antes disso, se esse indivíduo pertencer a uma família que possibilita o contato com os livros – é um processo e, como tal, demanda tempo, pois vai ocorrer durante todos os anos escolares, se o estudante for exposto a metodologias dinâmicas e emancipatórias, estendendo-se, daí, para toda a vida.

Sobre o processo de aquisição da leitura e sobre a formação do leitor literário, Fleck (2017, p. 26) explicita que

[...] este processo tem seu início nos primeiros anos de vida, nos contatos iniciais da criança com o mundo mágico, fantástico e aberto da literatura infantil, cujo acesso garante o aprimoramento do processo de aprendizagem da linguagem como meio de construção e representação da realidade.

Nessa perspectiva, os primeiros contatos do leitor infantil com a leitura na escola vão, aos poucos, sendo intensificados, por meio de ações sistematizadas, até que este desenvolva o gosto pela leitura e a capacidade de reflexão acerca do texto lido, mas isso requer tempo e planejamento. Portanto, o professor iniciará esse processo nas séries iniciais e os resultados dos procedimentos efetuados já nessa fase de escolarização serão observados ao longo de toda a fase adulta do sujeito, quando este pode, de fato, chegar a atuar, conscientemente, como um leitor crítico.

Dessa forma, a literatura é um dos maiores componentes culturais em uma sociedade, senão o maior, e materializa-se por meio das obras literárias que fazem uso da palavra, essencialmente escrita, mas, também, por meio de produções imagéticas e orais.

Assim, o leitor/receptor, de certa forma, entra no jogo de palavras/imagens proposto pelo autor, deixa de lado sua realidade circundante e limitada e passa a viver aventuras pelas ações das personagens de ficção, elaborando um campo plurissignificativo, que possibilita diversas leituras, as



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

quais vai ajustando à sua realidade e aos seus conhecimentos, conforme vai avançando na leitura do texto.

Para Bordini e Aguiar (1988, p. 15), a literatura também pode ser considerada “uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.” Esse aspecto da arte literária é também destacado pelo ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, o peruano Vargas Llosa (2002, p. 394), ao expressar que,

[...] la literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites⁴.

Nesse transcurso, a relação signo/significante pode estabelecer-se dentro do próprio universo ficcional (como é comum ocorrer com os seres fantásticos que unicamente habitam o espaço imaginário, ficcional: fadas, duendes, gnomos, centauros, ogros, bruxas, feiticeiros, elfos, animais fantásticos, etc.) e não necessariamente no contexto real de existência do leitor.

Segundo Coelho (2017, p. 54-55), “as forças da fantasia, do sonho, da magia, da imaginação, do mistério, da intuição, etc. são desencadeadas como novas possíveis formas de representação da experiência humana” e todos esses elementos encontram força por meio da literatura infantil, possibilitando que esse leitor iniciante seja conduzido, ainda que inconscientemente, a pensar sobre sua vida. Ao refletir sobre a ação da bruxa, da fada, do príncipe, poderá refletir, também, sobre fatos reais que o conduzem a uma dificuldade, a um perigo ou a uma vitória.

Diante do exposto, propusemo-nos a estruturar uma sequência de “Oficinas literárias temáticas” que tem como base a utilização de textos literários que apresentam ao leitor iniciante “O mundo encantado das fadas”, contendo letras de canção, poemas e contos, que, além das fadas, também apresentam a esse jovem leitor outros elementos desse mundo de fantasia

⁴ Nossa tradução: [...] A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis através da qual passa nossa vida real, emancipados da prisão do espaço e do tempo, na impiedade do excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

repleto de imagens que foram sendo constituídas desde o contato com as primeiras histórias infantis que eram apenas narradas a ele.

Para a realização desse trabalho, ancoramo-nos na *Teoria de Literatura Comparada e Intertextualidade*, de Mendoza Fillola (1994), na qual o leitor estabelece relações entre a obra lida e outras obras, por meio de conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e culturais, adquiridos previamente, que possibilitam a construção de novos sentidos, ao estabelecer um processo de comparação, aproximação e distanciamento entre objetos e experiências de leitura já efetuadas com aqueles materiais em curso no ato da leitura atual.

Sobre esta metodologia, apresentamos a reflexão de Mendoza Fillola (1994), que expressa:

El enfoque comparatista requiere la copresencia de varios textos, es decir, producciones concretas sometidas a la observación directa del alumno. [...] destaquemos que las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos de la LC [Literatura Comparada] pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, desde el nivel de Educación Infantil (por ejemplo, con la utilización de producciones propias de la literatura oral o narraciones de la literatura popular o folclórica)⁵ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

Além disso, Mendonza Fillola (1994) expõe uma série de encaminhamentos metodológicos de trabalho com o texto literário em busca de promover o aperfeiçoamento do estabelecimento de intertextualidades. Entre os procedimentos de leitura sugeridos estão a proposição de ações que possibilitam estabelecer comparação entre as obras lidas, obras de arte, como também a integração de conhecimentos culturais que permeiam diferentes áreas de conhecimento para, assim, auxiliar o leitor a reflexões sobre a leitura e como a temática nela abordada se apresenta na sociedade em que o leitor se

⁵ Nossa tradução: A abordagem comparativa requer a co-presença de vários textos, ou seja, produções concretas sujeitas à observação direta do aluno. [...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

insere, seja para confirmar certos conhecimentos, ampliá-los, revisá-los ou para refutá-los e reformulá-los.

Desse modo, ao final das “Oficinas literárias” o leitor terá constituído certos conhecimentos sobre uma temática específica e as diversas formas sob as quais ela se apresenta na literatura, aprofundando aspectos sobre questões culturais que se manifestam nas obras lidas e sobre a constituição da linguagem utilizada nas histórias infantis.

Ressaltamos a presença das fadas nas leituras que planejamos no decorrer das “Oficinas literárias temáticas”. Isso se deve ao fato de serem elas seres encantadores, que se apresentam sob a forma humana. No entanto, são imaginadas com características que as diferenciam destes, como as asas, os poderes mágicos, tornando-as seres superiores em determinados aspectos. Elas têm o poder de realizar aquilo que os seres humanos limitam-se a sonhar. Para Coelho (2017), “limitado pela materialidade do seu corpo e do mundo em que vive, é natural que o homem tenha desejado sempre uma ajuda mágica.”

Esse sentimento de satisfação da realização de sonhos e de fantasias fica mais evidente ao procedermos às leituras com esse leitor ainda criança, pois ele expõe suas ideias, sua forma de pensar e estabelece conexões com sua vida sem medo de julgamentos e sem constrangimentos. Devido à pouca idade, entrega-se, de fato, à leitura e às reflexões decorrentes dela. Vejamos, na sequência, um Módulo de nosso projeto de “Oficinas literárias temáticas”, voltado ao “Mundo encantado das fadas”.

Oficinas literárias temáticas: Módulo I – O meu mundo encantado

Tema da Prática: Relações possíveis entre as obras *Peppa e a fada do dente*, de Neville Astley e Mark Baker (2014), trecho do filme “O fada do dente” (2010), Vídeo “A fada do dente banguela” (2017), adaptado do livro *A fada do*

⁶ ASTLEY, N. *Peppa e a fada do dente*. São Paulo: Salamandra, 2014.

⁷ Filme “O Fada do dente”, produzido em 2010, pelo diretor Michael Lembeck, duração de 101min. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=filme+o+fada+do+dente+completo. Acesso em: 23 mar. 2020.

⁸ Vídeo do Youtube, extraído do canal de contação de histórias “O Baú da Camilinha” produzido em 14 set. 2017, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vv-L5v5dzQ>. Acesso em: 06 mar. 2020.

*dente banguela*⁹, de Lulu Lima (2016) e a obra pictórica "Surprise Visitors"¹⁰, de Josephine Wall (2012-2020).

Como sugestão para o Módulo I, selecionamos obras que apresentam diferentes "fadas do dente" e "o fada do dente" que, de certa maneira, representam o sentimento da esperança às crianças, pois propõem-se a realizar seus sonhos e seus pedidos em troca do dente que lhes acabou de cair. Também são histórias que possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre leitura e literatura de maneira lúdica. O módulo está planejado para uma duração de, aproximadamente, nove horas. Para ele escolhemos o subtema "Meu mundo encantado", pois tem o propósito de trazer ao ambiente escolar não apenas as obras estudadas pelos alunos, mas as histórias vivenciadas por eles.

Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: Na primeira etapa do módulo, sugerimos que a sala seja preparada com colchonetes, com as carteiras dispostas em semicírculo, com projetor de multimídia, com ilustrações sobre o tema nas paredes e materiais que poderão ser utilizados pelos alunos como cartolinas, papéis sulfite, canetinhas, lápis de cor, tesourinha, entre outros, pois, nos momentos de ouvir histórias ou ler, poderão estar nos colchonetes e, durante as atividades de registro ou pintura, poderão ficar em suas carteiras. O subtema deverá ser exposto em painel ou cartaz. Após informados sobre o subtema e instalados adequadamente para o início das atividades, o professor pode propor um diálogo a respeito do ambiente e sobre as imagens que o decoram e, a partir das informações fornecidas pelos alunos, será possível reconhecer o que o grupo de leitores já conhece ou não sobre o tema. Dessa forma, estaremos estabelecendo o horizonte de expectativas do leitor que será, no decorrer das leituras e atividades realizadas, confirmado ou redimensionado.

Recepção e análise das obras: A primeira sugestão é mostrar aos alunos a capa do livro *Peppa e a fada do dente* (2014), de Neville Astley e Mark Baker e perguntar-lhes sobre como a personagem se apresenta nessa capa. O (A) professor(a) pode oportunizar um diálogo sobre o autor, o ilustrador e outros elementos de identificação, e também questionar como será essa

⁹ LIMA, L., *A fada do dente banguela*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

¹⁰ Quadro da artista Josephine Wall. Disponível em: <https://josephinewall.co.uk/art-gallery/fairies/>. Acesso em: 06 mar. 2020.



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

história e, a partir das informações fornecidas pelos alunos, será possível reconhecer o que o grupo de leitores já conhece ou não sobre o conteúdo observado e poderão levantar hipóteses sobre o texto, se possível registrar as hipóteses no quadro. Em seguida, sugerimos que o(a) professor(a) leia em voz alta e de forma dramatizada para os alunos. Questioná-los, após a leitura, para que verifiquem se as hipóteses levantadas e registradas na versão deles se confirmam ou não. Nesse momento, deixar que explicitem o que compreenderam sobre a história e relatem aos colegas o que ocorre com seus dentes que vão caindo e observar, de acordo com os relatos, em quais famílias os dentes das crianças são entregues à “Fada do Dente”.

Depois disso, rever as ilustrações do livro para que os alunos façam a narrativa oral da obra, e assim poderão identificar aspectos naturais ou fantásticos, expressando o que lhes chama a atenção nas ilustrações. Essa narrativa será conduzida pelo(a) professor(a) e, mais tarde, servirá para compará-la com a versão do autor. É importante que os alunos vejam que a história que eles estão criando está sendo registrada no quadro ou em cartaz, para que reconheçam o quanto a escrita é útil e importante, por isso, o(a) docente deve ir “negociando” com eles os registros.

Na sequência, sugerimos que os alunos sejam convidados a assistir um trecho do filme “O fada do dente” (2010), perguntar-lhes se já assistiram ao filme e se teriam alguma informação para compartilhar com os colegas. Antes de iniciar a seção de cinema, propomos uma brincadeira saborosa: distribuir pipoca doce a todos e alertar os alunos que o(a) professor(a) jogará um pozinho mágico (utilizamos o açúcar colorido) sobre os pacotinhos de pipoca. Em nossa brincadeira, acrescentamos que, após comê-las, cada aluno conseguirá praticar ações que demonstram bondade, amizade e que o dia será melhor, assim como acontecerá na vida da personagem do filme que vamos assistir. Essa atividade estará envolvendo os sentidos da visão, da audição e do paladar, para que os conhecimentos constituídos sobre a linguagem sejam acionados por meio dos sentidos.

Ao término do filme, pedir que relatem algumas cenas e o que sentiram ao assisti-las, aproveitar o momento para perguntar o que mudou na vida da personagem após tornar-se um fada do dente. Espera-se que os alunos notem que, antes da transformação, a personagem era egoísta, preocupava-se

com sua aparência, com a fama e com o dinheiro e agia de forma desumana com seus semelhantes.

Nesse momento devem ser registradas, em papel sulfite ou cartolina, as palavras que representam os sentimentos que podem ser identificados nos relatos dos alunos. Cada aluno pode fazer o seu registro e o(a) professor(a) poderá auxiliar o aluno que está se apropriando da escrita, depois pedir que disponham as palavras no painel em que foi apresentado o subtema do módulo.

No próximo encaminhamento, sugerimos a história narrada no vídeo "A Fada do Dente Banguela", que apresenta uma "fada do dente" que ficou banguela. Este vídeo é produzido e disponibilizado pelo canal "O Baú da Camilinha", do Youtube, sendo a própria Camilinha a contadora da história. Nesse momento, questionar sobre o sentido da palavra "banguela" e sobre o fato de a "fada do dente" também encontrar-se na mesma situação em que ficam as crianças as quais deve socorrer. Ouvir os comentários dos alunos, organizando-os de modo que todos os interessados possam expor suas ideias, explicar-lhes que a história que acabaram de ouvir é a mesma do livro *A fada do dente banguela* (2016), de Lulu Lima, mostrar o livro aos alunos e recontá-la, pausadamente, para que possam observar as ilustrações e comentar sobre o tema livremente.

Em seguida, distribuir aos alunos a caderneta "Dentinho mágico" (uma espécie de caderneta produzida pelo(a) professor(a), em cuja capa há um dentinho sorridente, personificando esse elemento que esteve presente nas obras trabalhadas). Na caderneta, os alunos podem representar a história ouvida por meio de ilustrações. Se algum aluno quiser fazer o registro escrito também poderá fazê-lo; a personagem da abertura da caderneta poderá ser ilustrada com cola glitter ou conforme a preferência do aluno.

Em seguida, sugerimos a análise da pintura "Surprise Visitors" (2012-2020), da artista Josephine Wall, utilizando o projetor de multimídia, oportunizando o momento para que os alunos relatem como essa tela se relaciona com as outras histórias que integram este primeiro módulo, pois apresenta a representação pictórica de uma criança recebendo a visita de muitas fadinhas, à noite, em seu quarto. Para esse encaminhamento, sugerimos que o(a) professor(a) distribua a imagem colorida da obra de Josephine Wall (2012-2020) aos alunos, propriamente identificada, no tamanho



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

do sulfite, recortada em forma de quebra-cabeça, possibilitando que a remontem e a coleem em outro papel com espessura mais firme que a do sulfite;

Ao final do Módulo, acrescentar ao painel – que já contém o subtema “Meu mundo encantado” e as palavras que representam emoções – uma imagem sobre cada personagem analisado por meio das obras selecionadas para essa etapa, denominando-as para que os alunos possam se lembrar das obras analisadas. As atividades produzidas pelos alunos poderão ser guardadas ou encaminhadas aos responsáveis de acordo com os procedimentos habituais de cada docente.

Integração de conhecimentos culturais: Nesse momento sugerimos que o(a) professor(a) peça aos alunos que pesquisem junto aos pais, avôs e avós, o que faziam com os dentes que caíam quando eram crianças. Desse modo, no próximo encontro, deverão narrar aos colegas as histórias contadas pelos familiares. Com isso, estaremos estabelecendo a integração de conhecimentos culturais de diferentes gerações.

Conclusões: Para verificarmos se os alunos estão constituindo conhecimentos a respeito das leituras e análises das obras, sugerimos que o docente analise as ilustrações da caderneta, os relatos orais, os argumentos apresentados pelos alunos e/ou registros escritos, considerando o ano escolar em que se encontram.

Propomo-nos, ao longo dos encontros literários, possibilitar momentos de reflexão, de modo que as leituras e análises oportunizem o acesso a conhecimentos que vão além do que está escrito ou visualizado, pois há momentos de pesquisa e de compartilhamento de conhecimentos. Além disso, queremos promover momentos de ludicidade por meio da realização de brincadeiras, de atividades orais, de registros realizados com ilustrações.

Considerações Finais

A literatura infantil possibilita que o leitor iniciante seja sensibilizado ao conhecer a obra e sua constituição, pois ela é instrumento de aquisição de conhecimentos e de valores culturais, além de ser primordial para desenvolver a reflexão sobre conceitos, sobre temas e sobre a linguagem presente nas obras literárias.

Para Candido (2011, p. 179), “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Dessa forma, o autor explicita uma análise sobre como a literatura contribui para a constituição do indivíduo, como ele se situa enquanto ser social e como passa a pensar sobre si e sobre seu lugar no mundo.

Dessa forma, ao estruturarmos “Oficinas literárias temáticas”, estaremos oportunizando ao jovem leitor (re)conhecimentos sobre alguns elementos fantásticos que permeiam as histórias de fadas e que isso contribua para que possa, também, continuar lendo e se “encantando” com o mundo da literatura e que, por fim, ele constitua seu próprio “mundo encantado da leitura”.

Ler uma série de textos multimodais, amalgamados sob uma temática comum, oportuniza ao leitor, mesmo àquele de menos idade, a aprofundar sua experiência de leitura e, assim, constituir um sentido e um posicionamento pessoal, para o universo abordado, sem estar desviando-se por encruzilhas multitemáticas, abordadas de forma rasa, num tempo muito curto e sem mostrar a gama de inter-relações possíveis de se alcançar no processo de leitura.

Referências

- CANDIDO, Antonio. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809.
- CANDIDO, Antonio. (2011). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.
- COELHO, Nelly Novaes. (2017). *Literatura infantil: Teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna.
- FLECK, Gilmei Francisco. Formação do leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, Gilmei Francisco (Org.), 2017. *Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar*. Curitiba: CRV, p. 23-37.
- GERALDI, João Wanderley. (1997). *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.



Gilmei Francisco Fleck; Cristian Javier Lopez; Carla Cristiane Saldanha Fant

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.), 1979. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 43-61.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. *In*: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.), 1979. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 63-82.

LAJOLO, Marisa. (1982). *O que é literatura*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. (1989). *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes.

MARTINS, Maria Helena. (1983). *O que é leitura*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

MENDOZA FILLOLA, Antonio. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? *In*: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.), 1979. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 133-188.

VARGAS LLOSA, Mario. (2000). *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Seix Barral, 1996; Buenos Aires: Alfaguara.

ZILBERMAN, Regina. (2003). *A literatura infantil na escola*. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.