



**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**

MATILDE COSTA FERNANDES DE SOUZA

**LEITURAS DE NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS INICIAIS:
PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

**CASCAVEL – PR
2019**

MATILDE COSTA FERNANDES DE SOUZA

**LEITURAS DE NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL –
ANOS INICIAIS:
PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Linha de atuação: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

CASCADEL – PR
2019

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

Fernandes, Matilde

Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: : Passos à formação do leitor literário / Matilde Fernandes; orientador(a), Gilmei Fleck, 2019. 172 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, 2019.

1. leitura. 2. leitor literário. 3. narrativas. 4. Práticas de leitura. I. Fleck, Gilmei. II. Título.

MATILDE COSTA FERNANDES DE SOUZA

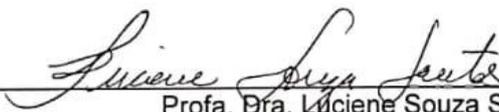
**LEITURAS DE NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
INICIAIS: PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a 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



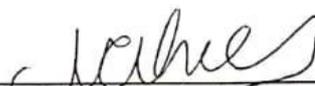
Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste\PR-Profletras)
Orientador



Profa. Dra. Luciene Souza Santos
1º Membro Efetivo (Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS\BA-Profletras)



Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira
2º Membro Efetivo (Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste\PR-Profletras)



Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
3º Membro Efetivo (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN\RN- Profletras)

Cascavel, 22 de novembro de 2019.

Ao meu filho e à minha família – meus alicerces.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
de tanta, muita, diferente gente
toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas
e é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
e é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que pense estar
Caminhos do Coração – Gonzaguinha

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck, por toda a sua paciência, humildade, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar. Obrigado por acreditar em mim e pelos incentivos. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Como você mesmo abordou em aula, obrigada, muitíssimo obrigada por emprestar suas asas para eu poder voar;

Às professoras, Dra. Maria da Penha Casado Alves, Dra. Luciene Souza Santos, Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, que participaram da minha banca de qualificação, pela leitura cuidadosa e solidária deste trabalho, enriquecendo-o e contribuindo com a elaboração do texto final. Agradeço por aceitaram participar da banca de defesa, comprometendo-se com o avanço desta pesquisa;

Ao corpo docente do Profletras/Unioeste, pela dedicação, competência, apoio e por todo o conhecimento compartilhado e, sobretudo, pela valiosa contribuição na ressignificação da minha prática pedagógica;

Ao meu filho Gabriel – parte melhor de mim –, por ser a motivação da minha vida diária;

À minha família, carinhosamente intitulada por nós “Família Buscapé”, por compreender e respeitar as minhas ausências e por todo apoio prestado;

Ao esposo – amigo Edison –, pela mão estendida nas horas difíceis;

Aos meus colegas das escolas em que atuo, pela compreensão e incentivo e, principalmente, à Professora Marli Voloski, pela parceria;

Aos alunos, por aceitarem participar desta pesquisa;

Aos excelentes colegas da V turma de Mestrado Profissional em Letras da Unioeste-Cascavel, com quem estou vivenciando o verdadeiro sentido da amizade, do companheirismo e da partilha. Vocês são verdadeiros anjos e pessoas de

corações gigantes. Não posso esquecer do bendito fruto entre nós: Wilson, por, nos momentos de minha impossibilidade de dirigir, ter sido o meu socorro, por todas as palavras de incentivo e à Michele, pela sua amizade, apoio e, principalmente, pela parceria nesta etapa final;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Rede Nacional Profletras –, por estar possibilitando a nós, professores, a experiência real de unir a teoria à prática, na busca de um sistema de educação melhor para todos;

À Capes, pela manutenção do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e pela concessão de bolsas a alguns de meus colegas;

Gratidão, palavra que expressa o que estou sentindo. Gratidão a Deus, pela vida e por me permitir vivenciar momentos inesquecíveis de aprendizado, por me permitir estar realizando um sonho. Gratidão pelo seu amor, pela sua voz “invisível” que me acolheu nos momentos de aflição e que não me permitiu desistir;

A todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa... sou, imensamente, GRATA.

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado (SOARES, 2001, p. 28).

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais**: passos à formação do leitor literário. 2019. (173 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. **Orientador**: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMO

Na pesquisa aqui apresentada refletimos sobre como se configuram as práticas de leituras literárias no ambiente escolar e a necessidade de fazer delas um meio prazeroso à formação do leitor nos anos escolares iniciais. A partir de observações e estudos sobre a temática, verificamos que há muitos questionamentos relacionados a este assunto, porém, os fatores que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa se referem a como a narrativa literária pode contribuir com a formação do gosto, do hábito e do prazer da leitura literária em crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e, assim, contribuir com o processo de formação leitora dos alunos já no início da escolarização. Com tal propósito, observamos, atentamente, como vêm ocorrendo as práticas de leituras e a formação do leitor literário com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino do município de Cascavel-PR. Instigados pelos desafios que nos foram propostos ao longo do Mestrado Profissional em Letras-Profletras, buscamos, após as observações feitas e a identificação, na referida escola, da falta de ações efetivas à formação do leitor literário, propor práticas de leitura de narrativas literárias organizadas em forma de “Oficinas Literárias Temáticas”. Tais práticas se centram no objetivo geral de promover experiências de leituras de narrativas literárias no Ensino Fundamental – 4º ano – com o propósito de contribuir à formação do sujeito leitor já na fase inicial da escolarização, pelo incentivo ao prazer de ler um conjunto de obras amalgamadas por uma temática comum. No intuito de alcançarmos os objetivos propostos, ancoramos nossa pesquisa em concepções teóricas que partilham de estudos sobre a leitura, numa visão sócio interacionista, como encontramos em Geraldi (2012), Rojo (2004), Bakhtin (1988; 1992) e outros autores; e na literatura como arte humanizadora, com respaldo pautado em pressupostos de Soares (2012; 2017), Lajolo (1993), Candido (2011), Kleiman (2005; 2012), Zilberman (2009), e nas proposições práticas de Mendoza Fillola (1994), cuja concepção de Intertextualidade da Literatura Comparada, juntamente com a sequência de abordagem ao texto literário elaborada por Zucki (2015), serviram-nos como guia de organização da intervenção planejada. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a abordagem bibliográfico-qualitativa, com procedimentos efetivados pelo viés da pesquisa-ação. Assim, ancoramos nossos estudos numa proposta de educação que tem como base a literatura e a leitura do texto literário como efetiva prática social, pois acreditamos que essa seja a base para a formação e transformação do leitor na escola. Ao término das atividades propostas, verificamos que o trabalho com a literatura precisa ser intensificado no ambiente escolar, resgatando-a enquanto conhecimento elaborado que objetiva a humanização do sujeito enquanto ser histórico social. O estudo evidenciou a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem, o que apregoa que esse trabalho precisa ser intencional e sistematizado desde o início do processo de escolarização, um trabalho com a literatura que possibilite aos alunos se apropriarem das mais diversas linguagens literárias e ressignificar a leitura transformando-se em um ativo leitor literário.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e Ensino, Literatura Comparada, Práticas de leitura, Formação do leitor literário.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **Lecturas de narrativas entre alumnos de la Enseñanza Fundamental años iniciales: pasos a la formación del lector literario** 2019. (173 p)

Disertación (Maestría Profesional en Letras - Profletras) – Universidad Estatal de Oeste de Paraná. Cascavel.

Director: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMEN

En la investigación presentada aquí, reflexionamos acerca de cómo se configuran las prácticas de lectura literaria en el entorno escolar y la necesidad de hacer de ella un medio placentero para la formación del lector en los primeros años escolares. De las observaciones y estudios sobre el tema, encontramos que muchas preguntas relacionadas con este tema, sin embargo, los factores que impulsaron el desarrollo de esta investigación se refieren a cómo la narrativa literaria puede contribuir con la formación del gusto, el hábito y el placer de lectura literaria en niños de la Escuela Primaria y, por lo tanto, contribuyen al proceso de formación de lectura de los estudiantes que están al comienzo de la escolarización. Con este propósito, en primer lugar, observamos cuidadosamente cómo las prácticas de lectura y la formación del lector literario han tenido lugar con estudiantes de los primeros años de la Escuela Primaria de la Municipalidad de Cascavel-PR. Instigados por los desafíos que se nos proponen a lo largo del Máster Profesional en Letras-Profletras, buscamos, después de las observaciones realizadas y la identificación, en la escuela referida, la falta de acciones efectivas para la formación del lector literario, proponer prácticas de lectura de narraciones literarias organizadas en forma de “Talleres literarios temáticos”. Dichas prácticas se centran en el objetivo general de fomentar la lectura literaria y la formación de la asignatura de lectura ya en las primeras etapas de la escolarización. Para lograr los objetivos propuestos, anclamos nuestra investigación en concepciones teóricas que comparten estudios de lectura, en una visión social interaccionista, como se encuentra en Gernaldi (2012), Rojo (2004), Bakhtin (1988; 1992) y otros autores; y la literatura como un arte humanizador, respaldado por los supuestos de Soares (2011; 2017), Lajolo (1993), Candido (2011), Kleiman (2005; 2012), Zilberman (2009) y las propuestas prácticas de Mendoza Fillola (1994), cuya concepción de la intertextualidad de la literatura comparada, junto con la secuencia de aproximación al texto literario elaborada por Zucki (2015), sirvió de guía para la organización de la intervención planeada. Para el desarrollo de la investigación, utilizamos el enfoque bibliográfico-cualitativo, con procedimientos efectuados por el sesgo de investigación-acción. Por lo tanto, anclamos nuestros estudios en una propuesta educativa que se basa en la literatura y la lectura del texto literario como una práctica social efectiva, porque creemos que esta es la base para la formación y transformación del lector en la escuela. Al final de las actividades propuestas, verificamos que el trabajo con la literatura debe intensificarse en el entorno escolar, rescatando la literatura como conocimiento elaborado que apunta a la humanización del sujeto como un ser histórico social. El estudio mostró la importancia de la mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que proclama que este trabajo debe ser intencional y sistematizado desde el comienzo del proceso de escolarización, un trabajo con literatura que permite a los estudiantes apropiarse de los idiomas literarios más diversos y resignificar la lectura convirtiéndose en un lector literario activo.

PALABRAS CLAVE: Literatura y enseñanza, Literatura comparada, Prácticas de lectura, Formación de lectores literarios.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **Reading of narratives among students from de Elementary School Years: steps towards the formation of the literary reader.** 2019. (fs. 173). Dissertation (Masters' in Letters - Profletras) – Western Paraná Stately University. Cascavel.

Tutor: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

ABSTRACT

In the research presented here we reflect on how the practices of literary reading are configured in the school environment and the need to make literary reading a pleasurable means to the reader's formation in the early school years. From observations and studies on the subject, we find that there are many questions related to this, however, the factors that drove the development of this research refer to how the literary narrative can contribute to the formation of taste, habit and pleasure of literary reading in children of the initial grades of Elementary School and, contribute to the process of reading formation of the students already in the beginning of the schooling. With this purpose, firstly, we carefully observe how the reading practices and the literary reader's formation have been taking place with students from the early years of Elementary School of a Municipal School Network in the city of Cascavel-PR. Instigated by the challenges proposed to us throughout the Professional Master's Degree in Letters-Profletras, we seek, after the observations made and the identification, in the referred school, of the lack of effective actions for the literary reader's formation, to propose reading practices of organized literary narratives in the form of "Thematic Literary Workshops". Such practices focus on the general objective of encouraging literary reading and the formation of the reading subject in the early stages of schooling. In order to achieve the proposed objectives, we anchored our research in theoretical conceptions that share reading studies, in a social interactionist view, as found in Geraldi (2012), Rojo (2004), Bakhtin (1988; 1992) and other authors; and literature as a humanizing art, supported by Soares (2011; 2017), Lajolo (1993), Candido (2011), Kleiman (2005; 2012), Zilberman (2009), and in the practical propositions of Mendoza Fillola (1994), whose conception of the Intertextuality of Comparative Literature, together with the sequence of approach to the literary text elaborated by Zucki (2015) they served as a guide for organizing the planned intervention. For the development of the research, we used the bibliographic-qualitative approach, with procedures effected by the action research. We anchor our studies in an education proposal that is based on literature and reading the literary text as an effective social practice, because we believe that this is the basis for the formation and transformation of the reader in school. At the end of the proposed activities we verified that the work with literature needs to be intensified in the school environment, rescuing the literature as elaborated knowledge that aims the humanization of the subject as a social historical being. The study showed, the importance of mediation in the teaching and learning process, which proclaims that this work needs to be intentional and systematized from the beginning of the schooling process, a work with literature that enables students to appropriate the most diverse literary languages and reframing reading into an active literary reader.

KEYWORDS: Literature and Teaching, Comparative Literature, Reading Practices, Literary Reader Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS – UMA REVISITAÇÃO CRÍTICA AOS CONCEITOS-CHAVE	21
1 REVENDO A LITERATURA: ESTUDOS SOBRE A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	22
1.1 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITRÁRIO NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	23
1.2 LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR SUBJETIVO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR	35
1.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA LEITURA: UMA PRÁTICA MEDIADA SOCIAL E METODOLOGICAMENTE	49
II PARTE: TRAJETÓRIA DA PESQUISA – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	60
2 A METODOLOGIA ELEITA: O CAMINHO PERCORRIDO	61
2.1. PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	62
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES – A ESCOLA E SEU POTENCIAL HUMANO	68
2.3 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “OFICINAS TEMÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA”	73
2.3.1 - Planejamento estruturado de ações para leitura do texto de literatura	78
2.3.2 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura	84
MÓDULO 1 (duração de 5 aulas)	84
MÓDULO 2 (duração de 5 aulas)	88
MÓDULO 3 (duração de 5 aulas)	92
MÓDULO 4 (duração de 5 aulas)	96
MÓDULO 5 (duração de 5 aulas)	99
MÓDULO 6: (duração 5 aulas)	102
III PARTE: A INTERVENÇÃO EM SUA PRÁTICA: VISLUMBRANDO A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	105
3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	106

3.1 O DIÁRIO DE CAMPO: APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICO-LITERÁRIA: A EXECUÇÃO DO PLANEJADO E SEUS IMPACTOS	106
3.2 LEITURAS DE NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço que tem como função primordial possibilitar a todos os estudantes o domínio da leitura e da variedade padrão da língua escrita. Na realidade vivenciada em sala de aula, porém, a leitura e a escrita têm sido sempre um grande desafio aos professores que trabalham cientes dessa função essencial do Ensino Fundamental, pois, para o indivíduo aprender a falar, não precisa, necessariamente, da escola, mas, para ler e escrever bem, ela é imprescindível.

Diante dessa realidade, deve-se garantir aos alunos, por meio de uma prática pedagógica bem planejada e ancorada em pressupostos teóricos atualizados, o acesso aos conhecimentos, o entendimento da produção destes e, à medida que se avança na formação, também deve ser-lhes oportunizado participar ativamente da produção de novos conhecimentos dentro de sua realidade. Para isso, a escrita e a leitura são elementos fundamentais na formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, é no espaço escolar que se devem propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, cabe à escola a tarefa de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessários à emancipação do homem e à democratização do saber historicamente sistematizado para que, de posse destes, o aluno possa gerar novos conhecimentos necessários à sua melhor existência na sociedade. Assim, é na instituição escolar que o sujeito precisa reconhecer-se como atuante nesse processo, um ser histórico capaz de aprender e a fazer.

Na atualidade, deparamo-nos com muitas discussões sobre o real valor da leitura no âmbito escolar bem como fora dele, pois podemos considerar a leitura como elemento principal para todo e qualquer aprendizado. Por meio dela obtemos suportes necessários para a enunciação dos discursos verbal e escrito de forma muito mais acurada. Por meio da leitura, o indivíduo é alimentado culturalmente. O domínio da leitura e da escrita, além de permitir a participação na sociedade letrada, é instrumento de desenvolvimento dos processos de pensamento.

Diante do exposto, é fundamental que o professor busque qualificação para ampliar as possibilidades de trabalho teoricamente amparado à formação do leitor e, em especial, à formação do leitor literário. O Mestrado Profissional em Letras\Profletras é uma grande possibilidade para isso. Este é um programa de pós-

graduação, no nível de mestrado, oferecido em rede nacional, que tem se tornado de suma importância para a formação dos professores do Ensino Fundamental, pois oportuniza a revisão da prática pedagógica enquanto docente de Língua Portuguesa e colabora com a formação profissional.

Além disso, o Mestrado Profissional em Letras – Profletras - contribui com as trocas de experiências com outros profissionais da área, enriquecendo o nosso aporte teórico-metodológico e, também, o desenvolvimento de pesquisas relevantes na área. Tais pesquisas passam a ganhar destaque pelos intercâmbios e oportunidades de diálogo que se estabelecem pela rede nacional, pelos eventos proporcionados e pelo incentivo à publicação.

Todos os conteúdos estudados nas disciplinas do Programa convergem para o mesmo objetivo, que é subsidiar a prática dos professores em sala de aula, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, mudanças no cenário da educação pública brasileira. Segundo a CAPES¹, “o Profletras busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade”.

Desse modo, almejando mudanças significativas na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais, principalmente no que se refere à leitura e à formação do leitor literário, nossa pesquisa tem por objetivo principal promover experiências de leituras de narrativas literárias no Ensino Fundamental – anos iniciais – com o propósito de contribuir à formação do sujeito leitor já na fase inicial da escolarização, pelo incentivo ao prazer de ler um conjunto de obras amalgamadas por uma temática comum, por meio de “Oficinas Literárias Temáticas”, a fim de propiciar-lhes, gradativamente, a possibilidade de apropriação dos elementos da narrativa dentro de sua caminhada como aprendizes de leitura. cremos que esse desenvolvimento auxiliará o pequeno aprendiz na sua formação leitora como apreciador do texto literário.

Em busca de alcançar tal objetivo e, no caminho da pesquisa, encontrar as respostas necessárias para isso, elaboramos oficinas temáticas de leitura do texto literário, visando à formação dos alunos leitores como protagonistas das práticas

¹ Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/profletras>. Acesso em: 23 jan. 2019.

com o texto literário. Nas atividades desenvolvidas na sala de aula, vamos utilizar diversos textos narrativos da Literatura Infantil e outros corpora de leitura amalgamados a eles pela temática, objetivando resgatar o desejo e o gosto pela leitura e a promover, assim, um caminho para a formação do leitor literário na escola, aprimorando o processo de leitura tanto de decodificação como de fruição.

A leitura fruição é uma prática que precisa ser resgatada na escola. Esta é a leitura que, segundo Geraldini (2012, p. 98), “está ligada ao prazer, ler por ler, sem interesse pelo controle de resultado, ler gratuitamente”. Algo que vemos possível e significativo quando é realizado com um trabalho voltado ao texto literário, pela leitura subjetiva que tais textos promovem.

Nesse sentido, vemos que a narrativa tem um papel fundamental na formação leitora do indivíduo, principalmente quando nos referimos à leitura fruição. Contudo, tal prática necessita de um trabalho efetivo do professor em sala de aula, pois, para ensinar as estratégias leitoras aos alunos, é necessário pensar a leitura como atividade que exige uma construção conjunta, ou seja, uma interação entre professor\mediador e alunos que, juntos, podem construir e compartilhar significados. Essa interação é fundamental, principalmente no processo inicial de formação leitora, quando os pequenos leitores ainda estão na fase da alfabetização, num processo de consolidação da leitura de decodificação.

As narrativas são essenciais para o desenvolvimento imaginativo do leitor, pois contribuem, significativamente, com a elaboração e organização dos fatos, na construção de sequências lógicas de narrativas orais e escritas e com a ampliação da criatividade do leitor, levando-o a perceber a literatura enquanto possibilidade de entretenimento, ludicidade e, também, como fonte para exploração da linguagem e seus sentidos.

Por meio da leitura de narrativas, o leitor tem a possibilidade de refletir sobre aspectos da sua própria história de vida e os sentimentos que procedem deste processo como: tensões, medos, alegrias, tristezas, etc. Podemos afirmar que, em cada obra literária lida, o leitor amplia o seu acervo, o que lhe permite realizar novas leituras de si, do outro e do mundo, ou seja, conforme afirma Walter Benjamin (1992 apud CORSINO, 2010, p. 190), “a narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecermos e de nos estranharmos no outro”.

Nesse sentido, os integrantes 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, coordenado pelo professor Gilmei Francisco Fleck, tem buscado contribuir com a formação literária inicial por meio das pesquisas e ações do Profletras. Desde a implantação do Programa, em 2013, até o presente se desenvolveram projetos voltados à formação do leitor no Ensino Fundamental. O Grupo, assim, tem procurado desenvolver “Oficinas Literárias Temáticas”, contemplando cada uma das séries do Ensino Fundamental. Ao término dessa etapa, a equipe de egressos, que hoje já trabalha coletivamente, buscará formatar uma série de Fascículos para o Ensino da Literatura no Ensino Fundamental I e II com o resultado das implementações já realizadas por meio da unidade do Profletras\Cascavel-PR².

Durante os anos de experiência no magistério, atuando em todas as séries/anos do Ensino Fundamental – anos iniciais - foi possível perceber que os alunos apresentam dificuldade em realizar trabalhos coletivos e, muitas vezes, nós professores temos resistência a propor atividades em grupo, devido ao tumulto que isso pode gerar na sala de aula. Isso ocorre porque, aos olhos dos outros, essa prática pode parecer indisciplina, baderna, ou seja, proporcionar experiências

² **Trabalhos concluídos:**

ZUCKI, Renata. **Letramento literário:** Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Pesquisa realizada com uma turma de quinto ano.

BORDIN-LUIZ, Viviane. A leitura de literatura no ensino fundamental II bases teóricas e práticas possíveis. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Pesquisa desenvolvida com alunos de Sala de Apoio.

OTTONELLI, Rosmere Adriana Vivian. Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos a transdisciplinaridade com perspectivas a Guerra do Paraguai (1864-1870). 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Pesquisa realizada com uma turma de 9ºano.

BERNARDI, Simone Spiess. A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor. 2018. 174 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Pesquisa desenvolvida com uma turma de oitavo ano.

Pesquisas em andamento:

SANTOS, Vilson Pruzak dos. A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental. 2019 (144 fs). (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Pesquisa desenvolvida com uma turma de 7º ano.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. Leituras de narrativas entre alunos do ensino fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário. 2019. (173 fs.) (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Pesquisa desenvolvida com uma turma de 4º ano.

SANT'ANA, Michele de Fátima. Passos iniciais a formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do ensino fundamental. Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019 (166 fs). Pesquisa desenvolvida com uma turma de 3º ano.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. Práticas de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Pesquisa em desenvolvimento com uma turma de 2º ano.

significativas em grupo ainda configura-se como um grande desafio nas escolas. Para os professores, esse é, da mesma forma, um grande desafio, pois vivemos em uma sociedade individualista e oportunizar uma aprendizagem voltada à participação coletiva não está na pauta desse contexto.

Diante desta problemática e almejando buscar meios para amenizá-la, buscamos no enunciado de *Os Três Mosqueteiros*, organizar um conjunto de narrativas literárias, assim como outras modalidades textuais, para explorar a temática geral das oficinas literárias: “Um por todos, todos por um”.

Desse modo, recuperamos a importância do trabalho em grupo e as suas contribuições para o ambiente escolar e para a formação integral do sujeito. Quando os alunos realizam atividades em equipe há a interação entre eles, há a cooperação, compartilhamentos de ideias. Isso corrobora para o fortalecimento das relações interpessoais, para o aprendizado mais significativo e, inclusive, com a prática pedagógica da professora, haja vista que o trabalho em grupo poderá ser mais um elemento utilizado nas atividades escolares como meio para ampliar o horizonte dos alunos.

Acreditamos que esta pesquisa, que resultará em uma proposta didática voltada à leitura para a formação do leitor literário na escola – Ensino Fundamental – anos iniciais – pode servir, também, a outros professores que atuam nesse nível da educação em nosso país como uma alternativa de trabalho com o ensino da Literatura.

Consideramos que os estudos aqui propostos contribuem com o aperfeiçoamento do processo de alfabetização e com a formação do leitor literário na escola, pois, há um mundo a ser desvendado pelos alunos e a literatura, com o seu caráter identitário, subjetivo e humanizador, que atua como alicerce neste processo. Nesse sentido, as oficinas literárias planejadas são uma demonstração do que poderá ser sistematizado, visando a tais ações com a literatura infantil, e implementado enquanto prática pedagógica na escola para o cumprimento da função social dessa fundamental instituição de ensino em nosso país.

Assim, precisamos nos fundamentar nos conceitos de alfabetização, letramento e formação do leitor literário. Alfabetização e letramento são processos interconectados e que precisam caminhar juntos, harmonicamente, como recíprocos e simultâneos, dando oportunidade ao aluno de usar, realmente, a leitura e a escrita nas situações em que forem exigidas em sua vida. Ou seja, saber ler significa, acima

de tudo, refletir, posicionar-se, pensar, comentar, opinar, emitir parecer a favor ou contra e, principalmente, fazer a leitura do texto e encontrar nele significados. Precisamos entender, como Soares (2017, p. 47) afirma, “que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas que a natureza de cada uma delas demanda de metodologia diferente”.

Em seus estudos, a professora e pesquisadora defende a ideia de que a escola precisa distinguir alfabetização e letramento para, assim, fomentar uma prática com a leitura que faça sentido.

Diante dessa constatação, deparamo-nos com a necessidade de aprimorar práticas pedagógicas que incluam diversos textos literários narrativos e centralizar nossa investigação na importância dessas experiências leitoras e, também, em possíveis releituras de narrativas ficcionais infantis, para demonstrar como a compreensão da elaboração narrativa pode contribuir com um processo de formação leitora mais efetivo, especialmente no princípio da caminhada leitora. Para isso, elegemos implementar um projeto de leitura temática com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais.

Para embasar nossa pesquisa, percorremos concepções teóricas que partilham de estudos sobre a leitura numa visão sociointeracionista, como encontramos em Geraldi (2012), Rojo (2004), Bakhtin (1988; 1992); e na literatura como arte humanizadora, com respaldo pautado em pressupostos de Soares (2012; 2017), Lajolo (1993), Candido (2011), Kleiman (2005; 2012), Zilberman (2009), Cosson (2012), entre outros.

Para estruturar a exposição desta pesquisa, a escrita da dissertação que dela resulta se organiza em três seções. Estas norteiam todo o trabalho, além de, como é comum neste gênero acadêmico de escrita, apresentarmos uma introdução e as considerações finais, seguidas das referências.

Na primeira seção, “Reflexões Teóricas: uma revisitação crítica aos conceitos-chaves - revendo a literatura: estudos sobre a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, discutimos aspectos da literatura e da leitura e a sua relevância no âmbito escolar, estabelecendo o diálogo com diversos estudiosos que discutem e elaboram os conceitos mencionados na pesquisa. Esta primeira seção está subdividida em três tópicos: “Alfabetização, leitura e formação do leitor literário na escola: desafios e possibilidades”; “Literatura e formação do leitor subjetivo: caminho para a formação do leitor” e a “Função social da escola e o papel do professor no

ensino da leitura”. Ao revisitarmos os principais conceitos que envolvem nossa pesquisa nesta abordagem indicada, fundamentamos nossa proposta de intervenção concretizada em uma série de leituras literárias amalgamadas pela temática eleita para que, aos poucos, o pequeno leitor vá construindo sua ideia de como se estrutura a narrativa.

Na segunda seção, “Trajetória da pesquisa: encaminhamentos metodológicos - a metodologia: o caminho percorrido”, abordamos aspectos sobre os encaminhamentos metodológicos utilizados na pesquisa. Esta seção está organizada em quatro tópicos: a- “Pesquisa científica: conceitos e definições”; b- “Contexto da pesquisa: o campo das ações – a escola e seu potencial humano”; c- “Construção de uma proposta de intervenção: Oficinas Temáticas de Leitura Literária”; d- “Planejamento estruturado de ações para leitura do texto de literatura”; e subtópicos: - “Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura” e as ações desenvolvidas nos cinco módulos de atividades. Nesta seção apresentamos a fundamentação teórica sobre a metodologia aplicada na pesquisa e a apresentação do projeto de intervenção pedagógica de leitura para os alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Na terceira seção, “A intervenção em sua prática: vislumbrando a formação do leitor literário – importância da formação do leitor literário na sala de aula: considerações preliminares”, apresentamos as estratégias de intervenção para o desenvolvimento da leitura no Ensino Fundamental - anos iniciais. Nelas temos, constituindo a subseção 3.1, “O diário de campo: aplicação da proposta pedagógico-literária: a execução do planejado e seus impactos”, e nossas reflexões críticas sobre a aplicação da proposta pedagógico-literária: a execução do planejado e seus impactos, que compõem a subseção 3.2, “Leituras de narrativas no ensino fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário – um relato de experiência”.

Assim, ancoramos nossos estudos numa proposta de educação que tem como base a literatura e a leitura do texto literário como efetiva prática social, pois acreditamos que essa seja a base para a formação e transformação do leitor na escola. Desse modo, buscamos contribuir com os estudos sobre as possibilidades da formação do leitor literário na escola já desde os anos iniciais de sua escolarização, como é meta da linha de ação “Estudos Literários” do Mestrado Profissional em Letras-Profletras.

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

Na primeira parte de nossas ações, dedicamo-nos à pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, abordamos o tema guia desta pesquisa que é desenvolver uma proposta de formação do leitor literário para os alunos do 4ºano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração de “Oficinas Temáticas de Leitura Literária”.

Abordamos, inicialmente, o processo de leitura, sua importância e sua inserção no espaço escolar por meio dos processos de alfabetização e da formação do leitor literário, tudo isso levando em conta os desafios e as possibilidades para a formação do leitor literário. Dessa forma, na sequência das discussões, fundamentamos o relevante papel da literatura na formação leitora, em busca de um letramento voltado à compreensão do texto literário – formação do leitor literário.

Abordamos, ainda, o papel social da escola como local privilegiado de formação leitora.

1 REVENDO A LITERATURA: ESTUDOS SOBRE A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta primeira seção, discutimos sobre o processo de leitura, sua importância e sua inserção no espaço escolar por meio dos processos de alfabetização e da formação do leitor literário, conceitos-chave desta pesquisa. Isso se dá no intuito de verificar as possibilidades de desenvolver uma proposta de formação do leitor literário para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração de “Oficinas Temáticas de Leitura Literária”. Tal prática, explicitada mais detalhadamente na II seção desta pesquisa, está planejada com narrativas e organizada de forma a congrega diversas obras de uma temática relevante para a etapa de formação dos estudantes à qual ela se destina.

Abordamos, no decorrer desta I seção de nosso estudo, aspectos sobre a concepção de linguagem que permeia a prática leitora no espaço escolar, desvendando, assim, os conceitos de alfabetização e de letramento pautados em estudiosos que são referências nestes assuntos em nosso país.

Partimos do conceito de letramento, com um viés voltado à leitura como prática social e, seguindo esta premissa, buscamos a conceituação da formação do leitor literário. Relacionamos a importância da prática social da leitura com a relevância da literatura infantil no contexto social em que a proposta de implementação por nós planejada será efetuada.

Ressaltamos, também, que a leitura literária apresenta grandes contribuições para a formação do sujeito e, por isso, deve ser priorizada no ambiente escolar desde o início da escolarização, o que requer a atuação de professores comprometidos com uma educação de qualidade. Neste sentido, destacamos, uma vez mais, a relevância que têm os projetos educacionais voltados à formação continuada de profissionais que atuam no Ensino Fundamental.

A mediação destes profissionais capacitados a estabelecer as necessárias relações entre as teorias que explicitam o funcionamento da linguagem e a prática diária do ensino torna-se vital à instauração de um processo renovador de potencialidades da leitura e da literatura na escola

Os conceitos-chave para o nosso estudo nessa área seguem apresentados e discutidos na sequência desta seção.

1.1 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LETRADO NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ler é um elemento essencial em nossa sociedade porque quase tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa, necessariamente, pela linguagem escrita, que faz parte da rotina existencial instaurada na contemporaneidade. A leitura está presente em nossas vidas de diversas formas, pois é uma prática social capaz de instrumentalizar o indivíduo a ser consciente. Ela propicia que o sujeito supere a condição de mero espectador, e o coloca como protagonista da sua existência.

Diante dessa realidade que ressalta a relevância do ato de ler na vida, cabe aos professores a incumbência de buscar meios para despertar nos jovens aprendizes o prazer da leitura, que é tão necessária à formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O encanto pela leitura deve começar na infância, incentivado pela família, estimulado e, estrategicamente, induzido na escola. Conforme defende Fleck (2017, p. 28),

[...] das primeiras experiências sensoriais da literatura infantil e suas demais fases (emotiva e racional), passa-se ao mundo da fantasia e das aventuras do universo da literatura infantojuvenil. Tais experiências de leitura, já nos primeiros anos de escola, serão decisivas para os subsequentes, e a função de pais e professores segue, da mesma forma, determinante, uma vez que, se a criança/adolescente fracassar na aprendizagem da leitura, ela a rejeitará e a considerará a causa de sua desagradável experiência.

Assim, para poder ler é preciso saber ler. Para gostar de ler, também é preciso saber ler, então, a porta de entrada para a leitura, é, também, responsabilidade do professor. Ele é elemento central no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as práticas e estratégias de leitura que, muitas vezes, a família não está preparada para oferecer.

Portanto, a primeira tarefa da escola consiste em assegurar um adequado processo de iniciação à leitura como prática sociocultural e veiculada ao prazer e à apreciação dos significados atribuídos ao texto. Aprender a ler e a escrever torna-se, conforme Saviani (2005, p. 15), “a primeira exigência” ao acesso à cultura letrada.

Ressaltamos, pois, as palavras de Geraldi (2012, p. 91) que menciona: “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro

com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, que não é passivo, mas agente que busca significações”. Ecos do pensamento de Geraldi (2012) se comprovam nas afirmações de Martins (2012, p. 30), ao enfatizar que “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”.

O ato de ler é social, é uma prática que permite ao aluno uma vivência entre o que se lê e o mundo em que se vive, são possibilidades de relação e interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pelo texto. Para Bakhtin (1992), a leitura é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Portanto, é por meio da leitura que realizamos o papel dialógico, ou seja, fazemos uso das vozes sociais, do discurso alheio, que futuramente incorporamos como parte do nosso discurso.

A leitura é produção ativa de sentidos e não, meramente, reconhecimento de sentidos. Por meio da leitura podemos alterar as condições que nos são postas. Ler é um ato dialógico que exige do leitor a compreensão dos significados do texto que vão para além dos significados das palavras, expressando, sempre, uma reação ao que o outro disse, provocando, então, uma resposta. As práticas constantes de leitura poderão auxiliar o leitor a relacionar diferentes vozes em diferentes contextos.

O prazer de ler não se dá em desvendar o sentido que o autor imprimiu na mensagem, mas em confrontar esse possível sentido com o que o próprio leitor estabeleceu como significativo à sua existência, ou, ainda dar tantos sentidos quanto sua imaginação e vivências lhe permitirem. Diante dessa premissa, Geraldi afirma que

[...] um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem (GERALDI, 2002, p. 82).

Desse modo, compreendemos que a leitura de um texto é o momento privilegiado do processo da interação verbal, isso porque o texto é sempre aberto ao diálogo e possui pontos de indeterminação que o leitor preenche com suas significações e contrapalavras produzindo novos sentidos ao texto lido.

A leitura, como ato de constituição do sentido, faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. Por meio da leitura podemos enriquecer nosso vocabulário, entrelaçar significados, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação, imergir em outras culturas, atribuir sentidos, estabelecer diálogos com outros textos usando as palavras que carregamos, questionar a realidade e compreender os símbolos para além da pura decodificação. Daí a importância do professor, de forma coerente, na mediação do processo da formação leitora do aluno. Freire (1997, p. 29), em seus escritos, afirma que

[...] ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita.

Considerando a citação acima, podemos dizer que a leitura implica no ato de estudar, que é entender o que se está lendo, ou seja, compreender, saber interpretar, fazer inferências. O ato de ler é um processo que reside na necessidade da compreensão do que leu e não, simplesmente, no decodificar de palavras. Ler é dialogar com o texto lido, é trazer para o texto um contexto e, desse modo, imprimindo significação pessoal à mensagem.

Desse modo, é a concepção de leitura, na perspectiva dialógica social, que fundamenta o nosso estudo. Compartimos a concepção de Paes de Barros (2005), quando menciona que a leitura é

[...] uma prática social em que atuam autor e leitor em uma situação de enunciação. Nessa concepção, a leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a

multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] a leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos (PAES DE BARROS, 2005, p. 32).

Nesse sentido, a leitura permite ao leitor se relacionar com o texto como também o autor se relacionar com o leitor de maneira dialógica, construindo, assim, sentidos para o texto permeados pelo discurso e pelo enunciado. Entendemos, então, que a leitura é efetivada pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto. E, para complementar a ideia acima enfatizada, embasamos tal concepção também nos pensamentos de Duran (2009), que afirma que a leitura é o resultado dessa interação leitor e texto.

[...] que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura (DURAN, 2009, p. 4).

A importância do ato de ler e sua dimensão são ressaltadas, também, nos estudos de Neves (1999), que afirma:

[...] uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de outras áreas da escola. Uma leitura remete a diferentes fontes de conhecimentos, da história à matemática. Nesse sentido, leitura e escrita são tarefas fundamentais da escola e, portanto, de todas as áreas. Estudar é ler e escrever (NEVES, 1999, p. 117).

Diante dessa afirmativa, temos que considerar que é na escola que o aluno deveria entrar em contato com as diversas fontes de leitura, com os bons textos. Isso revela, também, que a escola é a principal instituição responsável pela educação formal do sujeito, e tem como desafio, atualmente, ensinar a leitura e a escrita, pois muitos alunos têm somente esta via de experiência formal para a ampliação dos seus conhecimentos.

No entanto, para que cada sujeito internalize as ações mentais que envolvem a leitura e a escrita, é preciso garantir o acesso à mediação docente de qualidade, um ensino e um trabalho pedagógico intencionalmente organizado, pois, como

sabemos, as operações contidas na escrita e na leitura não se reproduzem nos indivíduos espontaneamente.

Dessa forma, a leitura é produção de sentido, e essa produção de sentido se refere ao processo de ativação de conhecimentos do leitor. Almejando esse leitor, torna-se relevante destacar a importância do processo de alfabetização na escola, ou seja, ela é porta de acesso à cultura escrita integrada com a educação formal, que tem por pressuposto garantir aos sujeitos as condições necessárias para se tornar um leitor proficiente, leitor este que entende o que lê, que consegue fazer relações entre o texto que está lendo com aqueles já lidos, que saiba ler nas entrelinhas e, principalmente, estabelecer o trânsito do lido à realidade vivenciada na comunidade.

Vale ser ressaltado o entendimento que se tem da alfabetização e o letramento, assim como as relações e as diferenças existentes entre estes processos. Nesse sentido, Cagliari (1998, p. 312) afirma que

[...] ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido. Trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objeto maior a ser atingido.

Compreendemos que, ao conceber-se a leitura como uma prática social, o leitor deve ser alguém atuante, capaz de dar sentido a esses sinais (escrita) e compreendê-los e não ser apenas um mero decodificador de signos, um decifrador de sinais. Sendo assim, o aluno precisa ser motivado para o ato de ler, pois, como o autor mesmo escreve, “o segredo da alfabetização é a leitura”; então, a partir do momento em que o sujeito se apropria da leitura, podemos afirmar que ele está pronto para galgar novos caminhos.

Contudo, no processo de apropriação da leitura, é necessária a mediação do professor, pois, por meio da mediação, o aluno interage com o texto, atribuindo significado ao que lê. Ainda, segundo o mesmo autor:

Quando lê, uma pessoa precisa, em primeiro lugar, arranja as ideias na mente para montar a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passa para sua reflexão pessoal ou

pensamento. Em ambos os casos, a passagem pela estrutura linguística é essencial. Sem isso, não existe linguagem e, portanto, não pode existir fala nem leitura de nenhum tipo (CAGLIARI,1998, p. 312).

O ato de ler requer, como podemos ver, um esforço mental por parte do leitor na organização das ideias para pronunciá-las em palavras, na reflexão em voz alta, para, desse modo, melhor entender o que foi pensado e organizado por outra pessoa e representado pela escrita. Quando falamos ou escrevemos, utilizamo-nos das estruturas linguísticas e estas são elementos primordiais no processo de alfabetização. Quando o sujeito se apropria da leitura e da escrita num contexto social mais amplo, aí alcançamos a capacidade de letramento.

A escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras. Faz-se necessário entender o que significa o termo letramento, que é designado como o uso que fazemos da escrita em nossa sociedade. Como sugere Soares (2012, p. 47), pode-se considerar “letramento” como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Kleiman (1995) aprofunda a extensão do conceito, afirmando que letramento é

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN,2012, p. 19).

Para alargarmos um pouco mais o nosso entendimento sobre o tipo de leitor que se pretende formar no espaço escolar, embasamo-nos nos pressupostos teóricos de Soares (2012), que definem que o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 39-40).

O ato de ler é um processo de aperfeiçoamento contínuo e, por meio dele, a escola busca discernir o que é alfabetização e letramento para almejar uma prática pedagógica com a leitura que seja carregada de sentido. No que se refere à alfabetização e ao letramento, ancoramo-nos em pressupostos de Soares (2017), que tratam da alfabetização e do letramento como processos indissociáveis e interdependentes, tanto na perspectiva teórica quanto no ponto de vista da prática pedagógica, pois, segundo defende a pesquisadora,

[...] dissociar alfabetização e 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 analfabeto) no mundo da escrita ocorre 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 (SOARES, 2017, p. 44 - 45).

Segundo essas palavras da autora, podemos perceber que há especificidades no processo de alfabetização, porém, isso não significa dissociá-lo do processo de letramento. Não dá para pensar em letramento e alfabetização de forma separada, pois eles são processos que se complementam. Saber ler e escrever não garante ao indivíduo a condição de alfabetizado ou letrado, é preciso saber fazer uso dessas ações no cotidiano. Portanto, a alfabetização e o letramento se complementam no sentido de possibilitar ao sujeito a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa, considerando as práticas sociais, tema este ressaltado em nossa pesquisa como essencial na formação do aluno leitor, especialmente do texto literário.

O letramento tem buscado o seu espaço ao lado da alfabetização, que era executada na escola a partir de uma cartilha de maneira tradicional e mecânica, sem considerar todo o processo de interação que ocorre entre o leitor/autor/texto e a diversidade de práticas existentes. Na concepção interacionista de linguagem, almejamos um leitor consciente, que consegue dar sentido ao que leu, que tenha condições de intervir na realidade, superando as condições em que se encontra, condições essas essenciais para a efetivação do letramento dos sujeitos

No intuito de superar práticas de alfabetização embasada na pedagogia tradicional, surge, na década de 1980, o termo letramento que, segundo Soares

(2017, p.31), “acontece no Brasil na mesma época em que se deu também na França e em Portugal”. O termo letramento vem da tradução da palavra inglesa *literacy*, tendo assumido aqui no Brasil o seguinte significado:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2012, p. 17).

Ainda, conforme a autora, letramento pode ser definido como “o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (SOARES, 2017, p. 24). Nessa perspectiva, o letramento deve ser entendido como uma prática que deve tomar como objeto de ensino a língua como viva, dinâmica, os usos que dela são feitos, o seu caráter dialógico.

No que concerne à alfabetização, recorreremos, também, aos estudos de Soares (2017, p. 17) que assegura que a alfabetização é,

[...] em seu sentido próprio, específico, processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. A alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, assim é preciso reconhecer a alfabetização como necessária como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética (SOARES, 200, p. 17).

Com base neste pressuposto, podemos afirmar que Soares (2017) não vê a alfabetização como complementar ao processo de letramento, mas ambos como partes indivisíveis de um mesmo processo; embora cada qual tenha suas especificidades, interpenetram-se. A autora assim se expressa, em relação à alfabetização e ao letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2017, p. 45).

Nesse sentido, a autora afirma que o letramento não deve estar associado, unicamente, ao processo de escolarização, tendo em vista que, nas sociedades ditas letradas, é possível encontrar indivíduos ou grupos não alfabetizados que têm seus discursos perpassados pela cultura letrada e que tais sujeitos têm a capacidade de realizar inúmeras atividades que exigem conhecimentos relacionados com o sistema de escrita, denominadas como práticas de letramento. Então, ressalta-se que estar alfabetizado contribui muito para os usos da língua, porém estar alfabetizado e letrado possibilita o uso de práticas sociais mais complexas que envolvem a tomada de decisões para além das práticas escolares.

O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo uma visão do contexto social em que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

O processo de leitura com base na natureza dialógica e interacionista da linguagem pressupõe ser a mais adequada para a formação do leitor na perspectiva do letramento, pois, parte da premissa que o leitor é um ser social que interage com o texto. Nesse sentido,

[...] no momento em que consideramos a interação autor-texto-leitor, a leitura torna-se um ato dialógico no qual o leitor põe-se em diálogo com o autor que, por sua vez, é detentor de determinados conhecimentos e que decidiu evidenciá-los ou partilhá-los, por meio da linguagem. Por isso mesmo, nenhuma prática de leitura pode centrar-se apenas no código em si, nem somente na extração das intenções do autor ao escrever seu texto, ou unicamente nos conhecimentos do próprio leitor (ZUCKI, 2015, p. 30).

Nesse contexto de interação, a linguagem contribui para a formação leitora do sujeito, possibilitando a produção de sentidos aos textos lidos, elemento fundamental para a consolidação do letramento. Tfuoni (2010, p. 22 e 23), fazendo menção aos estudos de Vygotsky, ressalta que o letramento representa

[...] o coroamento de um processo histórico de transformação no uso de instrumentos mediadores. Representa, também, a causa da construção de formas mais sofisticadas do comportamento humano, chamadas “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.

Diante dessa prerrogativa, Soares (2012, p.72) assevera que o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Portanto, para que isso ocorra, a escola precisa resgatar, com veemência, o processo de alfabetização, a prática significativa de leitura, além de ampliar as estratégias para a consolidação do letramento e do letramento literário, uma vez que a escola é o principal meio de acesso a estes bens culturais oriundos da leitura.

Portanto, por meio da leitura obtemos conhecimentos que contribuem para a produção do saber elaborado com a interação social com o mundo, ou seja, o ato de ler é uma prática que permite ao aluno uma vivência entre o que se lê e o mundo em que se vive. Rojo (2002) afirma que “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p. 02).

Verificamos, dessa maneira, que a leitura abarca um conjunto de conhecimentos acumulados no decorrer da vida do leitor. Consideramos que a prática de leitura é uma atividade contínua, que deve se perpetuar em todo o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, por meio da efetividade do trabalho de todos os professores, não só a Língua Portuguesa, já que a leitura é a via mais eficaz e competente que contribui à formação leitora e à emancipação do sujeito.

A leitura é uma atividade essencial desenvolvida pela escola para a formação integral dos alunos e, conforme afirma Cagliari (2005, p. 160),

[...] de tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização.

Assim, para que possamos ter leitores ativos, é importante propiciar ao aluno um ambiente agradável, que estimule a leitura e a escrita, pois, quanto mais acesso o indivíduo tem aos elementos culturais, maiores são as possibilidades de aprofundamento de seus conhecimentos. Dessa maneira, salientamos que a literatura deve ser a percussora possível para essa ação no ambiente escolar. A

escola deve buscar meios para solidificar a prática de leituras literárias no seu interior, propiciar o desenvolvimento do sujeito e conduzir o aluno à apropriação da riqueza contida em uma obra literária, contribuindo para formação do gosto do leitor pela arte literária, pois “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 2012, p. 25).

Assim, ressalta-se que “possibilitar a leitura da literatura em todos os seus níveis é, portanto, despertar no indivíduo suas potencialidades criadoras; é dar-lhe espaço para agir no texto e no contexto [...] para a efetivação do ato de ler criticamente” (FECK, 2017, p. 34). Não temos dúvida que o alcance desse objetivo na formação leitora passa, necessariamente, pela construção do gosto pela leitura, pelo incentivo à formação do hábito e, em seguida, da consciência do prazer que emana da leitura literária. Tais aspectos da caminhada à formação leitora são essenciais no princípio da jornada, na Educação Fundamental.

Diante do exposto, o que se tem é o desafio de conciliar os processos de alfabetização e letramento para proporcionar aos alunos tanto a aquisição do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes bem como os benefícios dessas ações na vida do indivíduo.

Soares (2012, p.17) enfatiza a necessidade de atribuir conceitos diferentes a esses dois processos, pois a alfabetização e o letramento estão interligados, apesar de não se tratar da mesma coisa, porque

[...] a alfabetização dedica-se ao ensinar/aprender a ler e a escrever, o letramento consiste não apenas em saber ler e escrever, mas ao cultivo das atividades de leitura e escrita que respondem às demandas sociais do exercício destas práticas. Trata-se, portanto, de ações pedagógicas que embora distintas, se processam de forma complementar e simultânea, de modo que possam ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, tornando-se o aluno ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Desse modo, fica claro que enquanto a alfabetização se volta ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, para uma eficiente decodificação e codificação, o letramento insere essas ações em contextos específicos de uso e valorização desses conhecimentos, para que o exercício da leitura e da escrita seja o mais eficiente e abrangente possível nas inter-relações sociais dos cidadãos, com finalidades de transformar, para melhor, o meio em que se vive.

Soares (2012, p. 77) ressalta o posicionamento de Paulo Freire acerca da concepção de letramento:

Paulo Freire [...] foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Sendo o papel do letramento ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Assim, a alfabetização não necessariamente conduz à transformação social, pois ela, quando apenas busca a decodificação e codificação mecânica dos signos linguísticos, pode alienar o sujeito pela exposição a ideologias envolvidas nesse processo as quais ele não tem condições de compreender. Essas ideologias, contudo, afetam seu modo de pensar e de agir. Isso possibilitou, por muito tempo ao longo de nossa história, que a escola fosse usada como canal de manutenção do colonialismo. Diferenciar os conceitos de letramento e alfabetização também nos ajuda a pensar sobre a relação intrínseca desses dois processos.

De acordo com Costa Val (2006, p.19),

[...] pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o *letramento* fosse uma espécie de preparação para a *alfabetização*, ou, então, como se a *alfabetização* fosse condição indispensável para o início do processo de *letramento*.

Vemos, então, que, para alguém tornar-se letrado, é necessário que viva em um contexto que propicie situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita. Assim, a escola tem a função de alfabetizar letrando todos os seus alunos para que

tenham oportunidades nos diversos ambientes sociais que estão inseridos, empregando a leitura e a escrita em diferentes situações sociais, almejando se tornarem leitores ativos, com vistas a promover seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

É lendo que se adquirem novos conhecimentos, o prazer de pensar, entender e imaginar. Torna-se, dessa maneira, relevante o trabalho com a Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido vale lembrar que

[...] a capacidade para perceber a riqueza e a estrutura do livro de literatura infantil é uma das alternativas para não reduzir a literatura a uma abordagem meramente pedagógica. Explorar o livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado, é um recurso que deve ser abordado com competência e criatividade. Os professores precisam estar preparados para formar sujeitos leitores e isso significa na leitura diária do livro de literatura, na interpretação coletiva feita com alunos e professor e no registro que é a construção do sentido do texto (FARIA, 2004, p. 46).

Essa conscientização do docente, e da escola como um todo, pode facilitar em muito a entrada do texto literário na construção da caminhada da formação leitora dos estudantes na escola, guardando-se as especificidades da arte literária que busca, como defende Candido (1972, p. 805), educar, sim, mas não “como os manuais de virtude e boa conduta”, pois, como bem expõe o autor, “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela”. Para Cândido (2011, p. 17.), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

A utilitariedade do texto literário, nesse sentido, daria passo à exploração das potencialidades criativas, imaginativas e lúdicas com a qual a criança precisa vivenciar o contato com o texto literário já nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

O relevante papel da literatura na formação leitora, em busca de um letramento voltado à compreensão do texto literário – formação do leitor literário – são tópicos que discutimos na sequência deste texto.

1.2 LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR SUBJETIVO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Na história da humanidade, a Literatura foi conceituada de acordo com o seu momento histórico e ideologia da época e, portanto, não existe uma palavra única que possa defini-la.

A Literatura é essencial para as mudanças sociais, ela contribui com a evolução do comportamento humano e com a construção da nossa identidade cultural. Ela tem a função de instigar o leitor a repensar a sua existência, a viver o outro e a romper com os limites edificados entre o tempo e espaço. Ela amplia a compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, ou seja, gera não só conhecimento, mas autoconhecimento.

Se almejamos contribuir para a formação social do Indivíduo, devemos buscar no ambiente escolar o trabalho efetivo com a literatura. Nesse sentido, é necessário, principalmente, atentar para como a leitura, a escrita e a literatura, são vistas e inseridas nas atividades neste espaço, para, primeiramente, descobrirmos qual grau de importância lhes é dado e, segundo, tomar medidas possíveis para instituir seu lugar, que deve ser de prestígio. Sabemos que o trabalho com a literatura permitirá ao professor não só ensinar os alunos a ler e a escrever, mas inseri-los no mundo social da língua escrita, já que

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 06).

Nessa linha de raciocínio, Candido (1995) revela o poder da literatura para nos humanizar, e essa humanização acontece quando lemos, refletimos, compreendemos o texto literário e com ele interagimos e nos tornamos sensíveis frente ao que nos é imposto pelo meio social. Por meio da Literatura alcançamos o mundo da fantasia, aguçamos a nossa subjetividade e nos aperfeiçoamos como sujeitos de forma integral.

Assim, é evidente que a leitura de textos literários, bem como o acesso aos mais variados gêneros textuais, assim como, também, ter contato com as máximas produções da humanidade em termos de filosofia, arte e ciência, faz-se necessário para que o aluno possa se apropriar das conquistas humanas, e, a partir delas, realizar suas próprias elaborações a respeito do que está aprendendo. Para que isso ocorra, faz-se necessária a intervenção direta e objetiva do professor. Tal ação

pensamos ser muito válida para a formação do sujeito leitor e à construção da sua subjetividade.

Nesse sentido, Xypas (2018, p. 28) afirma que “a leitura subjetiva visa a formar um sujeito leitor tantas vezes ignorado, excluído, em um sujeito leitor colocado no coração do ensino da literatura”. A autora expõe, ainda, que a leitura subjetiva é “uma prática [que] favorece a atividade de leitura do texto literário não apenas como uma fuga, uma evasão da realidade, mas também como um encontro revivido pela memória de quem lê.” (XYPAS, 2018, p. 13).

Vemos, dessa maneira, que a leitura literária assume papel significativo na vida do leitor, pois estabelece um elo entre o sujeito e o contexto cultural e histórico de seu entorno, e, à medida que essa relação se constrói, o conhecimento se torna a ponte entre um e outro e a escola se apresenta como campo fértil de trabalho e promoção da formação do leitor literário.

Ao partirmos desta premissa em nossa pesquisa, vemos, também, que Marisa Lajolo (1993) é outra entre as tantas pesquisadoras brasileiras que enfatiza a importância de a literatura estar presente no currículo escolar, quando expressa que

[...] a leitura literária também é fundamental. 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 (LAJOLO, 1993, p. 106).

Frente ao exposto, acreditamos que é relevante trabalhar com a leitura literária na escola já na sua fase inicial, desenvolvendo uma sensibilidade leitora desde a base mesmo da formação escolar.

Mas, afinal, o que se entende pela especificidade de leitura subjetiva? Xypas (2018) comenta, em sua obra *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*, que a leitura subjetiva é uma forma de expressão da singularidade do leitor no qual se realiza o encontro com o texto literário, expondo suas emoções, seus sentimentos. O sujeito leitor, nesse processo, tem a possibilidade de ampliar o sentido do texto pela experiência com as outras leituras já realizadas. Na leitura subjetiva, o leitor se constrói a cada passo da leitura com os ecos das experiências vivida. Isso contribui com a construção de sua consciência. A autora comenta que “ter consciência do que se sente e do que se sabe é poder

explicitar esses saberes e sentimentos, isso é construção com o advento do sujeito leitor no ensino da Literatura” (2018, p. 13).

Ao enfatizar a necessidade de um leitor que contemple a construção de sua consciência, Xypas (2018, p. 14) afirma que “a leitura é uma atividade que demanda tomada de consciência, logo ela pode ser ensinada e não apenas controlada. Ela não é aleatória e tem princípio, meio e fim; é um processo com diversas variantes que permeia a análise dos resultados desta ação.”

Assim, Rouxel, citado por Xypas (2018), define que

[...] a leitura subjetiva é uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Ela constitui uma alternativa radical as práticas tradicionais, sempre presentes no ensino, e grandemente responsáveis pelo desafeto dos alunos pela literatura (ROUXEL, apud XYPAS, 2018, p. 1 - tradução da autora)

Nessa perspectiva, a formação do leitor literário não é algo estático, pois ele está em constante transformação, e essa formação perpassa pelo acúmulo do conhecimento que o indivíduo vai adquirindo no decorrer da sua vida, por meio das leituras significativas realizadas, e pode, entre outras estratégias de incentivo à leitura da Literatura, contribuir para a formação do leitor subjetivo.

A leitura é algo que precisa ser apreendido. Segundo Antunes, “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” (ANTUNES, 2009, p. 201). Então, a leitura é um ato social essencial para a formação humana, aprende-se a ler para ler criticamente o mundo, para buscar os sentidos no texto que são determinados pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo. Nesse sentido, cabe ressaltar que “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais.” (COLOMER, 2007, p. 36).

Logo, ler Literatura é uma atividade que precisa ser aprendida e o letramento literário, conforme tem sido concebido na atualidade, não é o suficiente para a verdadeira formação do leitor literário. Sem dúvidas é uma estratégia que, ao valorizar o texto literário, incentiva a leitura da Literatura, especialmente aquelas que

são ofertadas na escola, que contribuem significativamente, para a formação do indivíduo, para a educação estética do aluno e, conseqüentemente, da sociedade.

O ato da leitura favorece o conhecimento do mundo e as relações existentes entre os seres humanos. A Literatura transforma, humaniza e interfere na nossa conduta humana. Acreditamos que a Literatura literária pode transportar seus leitores para o mundo fictício, como também apresentar o mundo fictício para a sua realidade. Dessa maneira, conforme vemos na afirmação de Vargas Llosa (2002, p. 394): *“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 límites³.”*

Compete à escola encontrar os meios para que a prática literária se efetive realmente nas salas de aulas, pois tal prática é algo que se faz mais que necessária no ambiente escolar hoje. Portanto, é primordial que os alunos tenham contato e realizem leitura dos textos literários, bem como é responsabilidade do professor conduzir o processo de mediação do leitor/texto, no que se refere ao ensino de literatura. Sugere ao professor a tarefa de propiciar condições para que todo o texto literário seja explorado ao máximo, em todas as suas potencialidades, bem como estimular os alunos a se expressarem, a darem sentido e significado ao que leram e a estabelecerem um diálogo profícuo com o autor dos textos lidos. Neste sentido, Martins (2012, p. 34) declara:

Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o seu leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias.

As leituras relacionadas na citação da autora, são pressupostos básicos para que o leitor realize a leitura de mundo e proceda à valorização de todas as expressões culturais disponíveis. Concordamos com a autora quando ela relata que não basta o aluno só ter contato com os livros, enfatizamos que é necessário que o leitor tenha acesso a diferentes fontes e a um vasto acervo literário, o que dará

³ 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.

condições para alcançar o gosto e o prazer pela leitura e escrita, assim como, compreender os diferentes discursos que transitam na sociedade, expandindo, desse modo, o letramento literário à condição maior de formação do leitor literário.

Portanto, a Literatura nos propicia caminhar por distintas veredas, presenteia-nos com aprendizagens significativas, com experiências que contribuem com a compreensão do mundo que nos rodeia por meio da fantasia e do imaginário. Diante dessa experiência, o leitor, fundamentado na sua leitura de mundo, pode dialogar com o texto, levantar outras questões e ir se desenvolvendo culturalmente.

Desta forma, compete aos professores fazerem as escolhas de obras literárias, visando à formação do leitor literário, considerando que

[...] 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 consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177-178).

Nessas palavras, vemos a Literatura como um poderoso instrumento de instrução e educação e um direito humano imensurável que deve ser estendido a todos. Tal bem cultural é algo que não deve pertencer somente à minoria que exerce o poder, mas abranger diferentes níveis culturais e sociais.

O ensino da Literatura é necessário à efetivação da função social da escola pela sua função humanizadora na vida do indivíduo. Ao realizar o trabalho com a Literatura no âmbito escolar, os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, são expostos e isso pode gerar influências na formação leitora do sujeito. Os textos literários podem emocionar o leitor como também provocar o sentimento de raiva, pois eles carregam todas as sensações e desenvolvem as percepções humanas para interpretações mais próximas dos sentimentos, seja da leveza ou da angústia, diante de algumas situações vivenciadas no texto.

Ao corroborar a ideia da Literatura como direito social de acesso a todos, Silveira (2005) afirma 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).

A leitura é, pois, uma prática social fundamental para compreensão do mundo no qual o homem está inserido para melhor conhecê-lo por meio das alternativas que as leituras literárias lhe proporcionam. Sendo assim, a formação do leitor literário difere de outros tipos de letramento porque a Literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem.

Maria Helena Martins, em sua obra *O que é leitura?* pensando na formação desse leitor, levanta a questão da leitura, inclusive a nível sensorial. Martins afirma que “a leitura sensorial, vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, [...] sem a necessidade de racionalizações, [...], apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (MARTINS, 2012, p. 42).

A autora propõe que a leitura pode ser efetivada em três níveis básicos: o sensorial, o emocional e o racional. Esses níveis estão inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo que um seja privilegiado, depende das experiências, expectativas, necessidades, interesses e contexto geral no qual o leitor se insere.

Nessa sistematização, ela afirma que a leitura sensorial é a mais básica que existe, e podemos realizá-la através do toque, percebê-la no folhear das páginas, na capa, no cheiro, ou seja, na primeira impressão visível do mesmo.

Quanto à leitura emocional, a autora expressa que está ligada com o que sentimos após ler algo, o que ela provoca na gente, suas emoções, gargalhadas e etc. Ao fazermos uma leitura podemos sentir satisfação, mas, também, muita tristeza, tornando-nos, assim, vulneráveis àquilo que lemos. Percebemos, desse modo, o poder que a leitura tem de transformar nosso interior, de regular nossas emoções, dando aquele friozinho na barriga na descoberta de algo novo. Esse tipo de leitura faz utilização dos estados emocionais das pessoas, o que interfere na forma de se ler. É uma leitura menos objetiva, o que não quer dizer que seja uma leitura superficial, mas é uma leitura que possibilita interferências externas ao texto. Esse tipo de leitura é altamente importante na formação do gosto pela prática leitora,

contudo, precisa ser acompanhada para que não haja, nesta etapa, uma estagnação que produza apenas a “fuga” da realidade.

A leitura racional serve para levar o leitor a entender algo e conseguir ter uma posição crítica e reflexiva em relação ao lido. Ela nos possibilita entender coisas que estão subjacentes no texto, permite-nos entender o texto em sua completude.

A autora sintetiza sua exposição sobre a leitura racional, acrescentando o fato dela estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando ao leitor, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

Vale ressaltar que nos anos iniciais iremos trabalhar somente com os dois primeiros níveis de leitura, pois os alunos estão em processo de formação básica e entendemos que a leitura racional é mais adequada a um processo mais avançado da formação leitora.

A partir das considerações acima, é perceptível que precisamos oportunizar leituras relevantes para o aluno, sendo que essa relevância pode ser encontrada no texto literário, num processo de letramento literário, que busca desenvolver o gosto pela Literatura, como também efetivar um ato de ler com maior consistência. A importância da leitura do texto literária fica claramente expresso nas palavras de Aguiar e Bordini (1993, p.15):

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.

A Literatura constitui-se em uma vivência ímpar, em algo interessante, oferecendo ao leitor um mundo diferente do que ele vivencia. A leitura literária deixa em cada um de nós uma bagagem de experiências que nos define como leitores e que se refletem em nossa formação humana e profissional.

Essa leitura oferta oportunidades para abrir e ampliar os horizontes por meio da análise, interpretação, questionamento e compreensão do contexto. A obra

literária é, portanto, plurissignificativa, pois, permite ao leitor realizar diversas leituras devido a suas especificidades, ou seja, esse texto prende o leitor por inteiro, por meio da emoção e da razão, da fantasia e do intelecto, revela o mundo utilizando sua própria linguagem, a poética.

Desta forma, é relevante mencionar que, entre livros literários e leitores em formação, há importantes mediadores que, na execução de sua função, têm o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e uma relação efetiva e significativa com os livros. Por isso, acreditamos que o projeto “Oficinas Literárias Temáticas”, desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental – 4º ano, pode contribuir com o objetivo de se encontrar e dar sentido à obra literária e fazer dela uma leitura de deleite, que conduza ao gosto pela arte literária desde os primeiros momentos da formação do leitor do texto literário.

Para que isso ocorra de forma mais ampla, é preciso que a escola reveja a forma que está trabalhando com a leitura, pois a ideia de que a leitura é um dever é algo muito presente nos discursos dos alunos. É indispensável o regaste da leitura-prazer, para que os alunos percebam que tal prática significa um momento para refletir sobre o mundo, sobre o outro e sobre si próprio.

Entendemos que é necessário resgatar o ensino da Literatura, com passos eficazes à formação do leitor literário. Um projeto que tem como objetivo a leitura fruição. Esse deve ser o foco principal para que se concretize o processo de formação de leitores de Literatura na escola e, por isso, o professor precisa, ele mesmo, ser leitor e mostrar todo o seu entusiasmo pela fruição do texto na sala de aula, pois

[...] esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Frente a essa dimensão, vemos que o ensino da leitura não é um trabalho fácil, pelo contrário, ler e saber ler é uma tarefa difícil. Ela exige disciplina para que seja praticada e vivenciada. Além disso, a leitura realizada com a mediação de alguém mais proficiente possibilita extrair dos textos não só os sentidos superficiais,

mas, sobretudo, aqueles sentidos que levam à compreensão do discurso que subjaz à linearidade textual.

A construção de sentidos para um texto depende da bagagem cultural que o leitor carrega. Entretanto, não podemos praticar a leitura somente quando intencionamos escrever algo, mas, sim, ler também para enriquecer-se culturalmente, ler por prazer, ler para sentir a fruição da arte literária.

A leitura de fruição pode ser um caminho para transformar a escola num espaço adequado à aprendizagem significativa, porque “[...] reaprender a linguagem do prazer, reconhecê-la e desenvolvê-la na leitura é uma forma de resistência a uma concepção utilitária (e burguesa) de leitura” (LAJOLO, 1993, p. 27).

Desse modo, incentivar e atuar para a formação do leitor literário desde as séries iniciais do Ensino Fundamental é uma prática social que nos ajuda a ler melhor tanto o texto como o mundo que nos cerca. O repertório textual do indivíduo depende das condições de acesso aos livros e das possibilidades de aprendizagem vivenciadas por ele, na escola e fora dela.

A formação do leitor literário está vinculada ao processo geral de aprendizagem. É uma prática pedagógica que apresenta características peculiares e deve assumir lugar privilegiado no ambiente escolar, o que contribui para o estudo da pesquisa em torno desta temática.

Percebemos, ao longo de nosso período de pesquisa-ação, que, por meio do trabalho em sala de aula, utilizando adequadamente o texto literário para a formação do leitor, podemos fazer a diferença na formação leitora dos alunos desde a mais tenra idade.

Nosso projeto de “Oficinas Literárias Temáticas” nasceu da constatação da necessidade de atuarmos também na formação de professores de crianças como leitores, entendendo-se que a responsabilidade pela formação literária escolar das séries iniciais é atribuída a educadores que, em sua maioria, não tiveram formação literária suficiente para serem caracterizados como cidadãos de ampla formação como leitores do texto literário.

Diante do exposto, entendemos que o processo de formação de leitores literários deveria ser incorporado às práticas de ensino, pois, pode colaborar para a ampliação das formas de se conceber e se comunicar com o mundo, além de favorecer a compreensão leitora e contribuir com o caráter humanizador da

Literatura. Quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza.

Ao referir-se àquele leitor de textos literários, Paulino (2004) destaca que

[...] a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres (PAULINO,2004, p. 56).

Para se ter um bom leitor literário é necessário que o sujeito leitor seja um bom escolhedor de leituras e que saiba apreciar uma boa literatura, além, é claro, de saber reconhecer a leitura como arte, elaborada de forma especial pelo emprego da linguagem. Podemos afirmar que a leitura literária contribui, efetivamente, para a formação integral do indivíduo e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa e consciente. Por isso, é importante iniciar o processo de formação literária com a literatura infantil, pois a prática da leitura da Literatura pode contribuir com a formação cultural do indivíduo já em seus primeiros anos de vida.

Então, para ressaltar o que é Literatura Infantil, utilizamo-nos dos pensamentos de Cagneti (1996), que afirma ser ela uma obra de arte revestida do imaginário, da realidade, das coisas possíveis e impossíveis, do encantamento. Nas palavras do autor:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é 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 (CAGNETI, 1996, p. 7).

Acreditamos que a literatura infantil – pelas suas especificidades voltadas aos pequenos leitores – seja essencial para a trajetória da formação do leitor literário. Ela, desde o começo, influi em todos os aspectos da formação do ser humano e no mundo imaginário da criança. A literatura infantil é utilizada como suporte teórico de ensino e aprendizagem e traz grandes benefícios a estes. A literatura é considerada uma arte e tem como objetivo despertar a imaginação, aguçar a criatividade do leitor, fazendo paralelo entre o mundo e a vida através da linguagem, mostrando a união entre o real e o imaginário por meio da palavra. Conforme Coelho, “a força da fantasia, do sonho, da magia, da imaginação, do mistério da intuição, etc., são

desencadeadas como novas possíveis formas de representação da experiência humana” (COELHO, 2000, p.53).

Desse modo, vemos que o mais importante é conceber que “a literatura infantil é arte” como afirma a autora, e uma arte carregada de significados, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra dirigida mais especificamente às crianças. Ao pensarmos em formar leitores por meio dessa modalidade de arte, buscamos, assim como já o fizeram as demais mestrandas do Profletras sob a orientação do professor Gilmei Francisco Fleck, uma temática específica que seja determinante para a reunião dos diversos textos que compõem as “Oficinas Literárias Temáticas” para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Ao considerarmos a realidade da turma com a qual a implementação foi planejada, optamos pela temática “Um por todos e todos por um”, que, no nosso entendimento, contribuirá com o desenvolvimento do hábito de realizar atividades em grupo e resgatar, na escola, o valor da cooperação e ajuda mútua, ações muitas vezes esquecidas no cotidiano escolar, devido ao nosso individualismo nesta sociedade capitalista.

Dessa forma, ao termos a temática como eixo norteador das atividades de leitura propostas à turma, ela nos serve de guia tanto para a seleção das diversas leituras – sempre vinculadas à temática geral – como para a criação de Módulos – que constituem subtemáticas e estabelecem o conjunto de leituras que será abordado em cada encontro que as “Oficinas” promoverem.

Assim, além de oferecermos uma série de leituras para estimular o gosto, o prazer, o encantamento pela leitura literária e dar passos efetivos na formação do leitor literário já nas séries iniciais, promovemos, também, a ampliação dos conhecimentos necessários sobre coletividade, mediados pelas leituras permeadas pela temática “Um por todos e todos por um”. cremos que isso pode contribuir com o pequeno leitor para ele superar o individualismo já existente no universo escolar no qual ele está inserido.

A vista disso, na escola, é relevante possibilitar aos alunos momentos de leitura individual e, também, em grupos. Tais ações, pensamos ser imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito como um todo, além de constituir um fator marcante

na “humanização do sujeito”, pois, como já se dizia em décadas anteriores, “ninguém é uma ilha⁴”.

De acordo com Barreiros (2010, p. 5),

[...] a literatura infantil recente oferece um montante de informações e representações, pelas quais o leitor pode desenvolver a leitura, adquirir novos conhecimentos e valores, auxiliando-o na solução de situações da vida. Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas, propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas.

Portanto, por meio da literatura infantil, o leitor pode adquirir novos conhecimentos e valores que podem auxiliá-lo nas resoluções de problemas, pela interação possível que essa arte oferece entre o real e o simbólico. Podemos dizer que a literatura infantil é uma das mais significativas manifestações culturais que temos, pois, ela permite que o leitor se aproprie da história e da cultura de diferentes povos, desenvolvendo a sua imaginação e pensamento pela interação com a palavra do outro, além de favorecer o desenvolvimento integral da criança e a sua formação como indivíduo.

Almejando uma formação integral do indivíduo é que realizamos as oficinas literárias na escola com os alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais, visando à superação da condição de aluno não leitor, caminhando em direção a de aluno leitor proficiente, contribuindo, assim, para o seu enriquecimento intelectual.

Como afirma Oliveira (2007, p. 125),

[...] os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca.

⁴ Trecho de uma poesia de John Donne, poeta inglês que viveu entre os séculos XVI/XVII.

MEDITAÇÃO 17 (trecho) – “Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica menor, como se tivesse perdido um promontório, ou perdido o solar de um teu amigo, ou o teu próprio. A morte de qualquer homem diminui a mim, porque na humanidade me encontro envolvido; por isso, nunca mandes indagar por quem os sinos doam; eles doam por ti.” [Tradução: Paulo Vizioli]. Disponível em <https://virtualia.blogs.sapo.pt/22486.html>. Acesso: 20 mar. de 2019.

A literatura infantil é um objeto da cultura humana utilizado, principalmente, com o público infantil, como instrumento que pode contribuir com o processo de formação do leitor, subsidiando-o para que seja capaz de utilizar os conhecimentos prévios para ler, entender e aplicar os conhecimentos adquiridos em sua vida.

Nessa perspectiva, acreditamos que a leitura da literatura infantil e a formação leitora deveriam ocupar um espaço mais significativo no contexto escolar. Este é, pois, o intuito de realizar a pesquisa com o grupo de alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais, ou seja, queremos que os demais professores da escola percebam o valor inestimável da literatura e que adotem, em suas práticas, ações voltadas à formação do leitor literário. Isso, acreditamos, colaboraria com os alunos no seu processo de apropriação da leitura e da escrita enquanto bens artísticos constituintes da cultura humana.

No sentido da importância da leitura literária na formação do sujeito, Coelho (2000, p. 15) afirma:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens.

Diante do exposto, vemos a importância da literatura no processo do desenvolvimento infantil, e também fica evidente nas palavras da autora que nós, professores, enquanto mediadores, precisamos ter consciência da importância do nosso trabalho na escola, ou seja, o professor é o elemento principal para a formação de uma criança leitora. Na condição de professores pesquisadores, pensamos que só teremos um aluno leitor se ele tiver o contato e a interação com a literatura infantil, elemento cultural relevante no processo de formação e emancipação do sujeito. Desse modo, reforçamos que a escola exerce um papel essencial no processo de formação do leitor literário.

Nesse contexto se destaca, também, o papel social da escola como local privilegiado de formação leitora, aspectos que tratamos na sequência deste texto.

1.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA LEITURA: UMA PRÁTICA MEDIADA SOCIAL E METODOLOGICAMENTE

Buscamos, como fio condutor desta pesquisa, revelar que a formação do leitor literário contribui com o desenvolvimento integral do aluno e como essa é uma prática docente voltada à formação humanizadora dos alunos de modo a oferecer-lhes as possibilidades de imaginação, criatividade e interação advindas das leituras literárias.

Diante do propósito estabelecido, é plausível ampararmos algumas de nossas ações nos conhecimentos encontrados nos pressupostos de Saviani (2005), que relata que a preocupação de todos os profissionais que atuam na escola deve ser com o como ensinar os alunos e como estes aprendem os conhecimentos científicos acumulados historicamente. Essa ação, segundo o autor, deve ser o "[...] cerne de uma prática pedagógica compromissada com a socialização do conhecimento escolar para todos os sujeitos da escola" (SAVIANI, 2005, p. 15).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a função social da escola que é a "[...] de transmissão-assimilação do saber sistematizado, que é a atividade nuclear da escola" (SAVIANI, 2005, p. 15).

É por meio da leitura que o indivíduo pode adquirir novos conhecimentos, amparando-se em suas experiências como leitor do mundo e dos diversos textos que circulam na sociedade contemporânea. Oportunizar tais experiências é responsabilidade social da escola, questão que é confirmada pelas palavras de Silva:

A leitura ocupa, sem dúvida um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento (SILVA, 2002, p. 16).

Podemos afirmar que é função social da escola propiciar aos alunos o contato com a diversidade textual e garantir o acesso aos saberes científicos historicamente elaborados pela humanidade, inserindo-os no mundo letrado, diversificando as

práticas de leitura e escrita, para que possam, assim, atuar de forma consciente e ativa no meio em que estão inseridos.

Cagliari (1994) também corrobora a ideia de que a escola é a instituição responsável por inserir o indivíduo no mundo da leitura. Sua posição, inclusive, alça a leitura, em termos de importância, acima de outras habilidades. O autor afirma que

[...] a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se o aluno não se sair muito bem em outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa [...] A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve apreender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma (CAGLIARI, 2005, p. 148).

Na referida citação, Cagliari enfatiza, no seu discurso, a relevância da leitura como atividade fundamental para a formação de todos os sujeitos e referenda que esta atividade é função da escola. O autor também salienta que a leitura é uma herança, e ela é uma extensão da escola na vida do leitor, e quando esta atividade não é desenvolvida, ou desenvolvida sem afinco, acarreta problemas na trajetória de estudos do aluno.

Dessa forma, compreendemos que as atividades de leitura, organizadas de forma sistemática – como apresentamos nesta pesquisa – contribuem com a formação intelectual. Elas precisam ser desenvolvidas com o intuito de superar padrões ou regras estabelecidas pela historicidade da leitura no nosso país para que provoquem no leitor o espanto, a inquietação, a dúvida, a imaginação, a perplexidade e, principalmente, o encontro com o outro, afinal

[...] sabemos que ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos (CORRÊA, 2003, p. 53).

Como dito, o autor enfatiza que a leitura deve ser vista como item de extrema relevância na formação intelectual, cultural e social do sujeito. Entendemos, assim, que o ensino da leitura é função primordial da escola, pois, é nesse espaço social e

cultural que estão os instrumentos materiais, conhecimentos e políticas públicas educacionais que podem gerar eficazmente os resultados esperados desse processo.

Em relação ao processo de leitura e escrita, Chartier (1990) assevera que “saber ler é outra coisa, que não apenas poder decifrar um único livro, mas mobilizar, com utilidade ou por prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita” (p. 151). Dessa maneira, o ato de ler é uma prática social que transforma as relações humanas e, assim, o indivíduo tem a possibilidade de compreender o seu entorno e modificá-lo de acordo com sua necessidade.

Corroborando a inter-relação da leitura e da escrita, Soares (2012), em seus estudos, já afirmava que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2012, p. 39).

Escrever, e se tornar letrado, não é nada fácil: é uma tarefa que exige tempo para alcançar o domínio dos códigos e símbolos corretamente. É papel social da escola ajudar o aluno a desvendar o mundo por meio da aquisição da linguagem oral e escrita, levando-o a ser um sujeito letrado com a possibilidade de usar os mais variados gêneros textuais conforme os contextos de interação social.

Ser leitor literário, nesse contexto, amplia a formação integral, pois o fato de o texto literário ser “aberto” possibilita uma maior interação do leitor com o universo expresso pela escrita subjetiva dos diferentes gêneros literários. Isso permite ações ativas muito mais significativas do leitor na construção de sentidos e significados para o texto lido, pois, este não parte da premissa de estar “concluído”, “fechado” em sua forma e conteúdo.

É com o texto literário que, de fato, o leitor pode estabelecer um diálogo com o autor e o contexto de produção no sentido de interação, ou seja, de efetiva contribuição no estabelecimento de trocas para a construção discursiva do texto lido, na atribuição real de uma completude subjetiva.

Cabe à escola, no atual contexto educacional, resgatar o aluno leitor, aquele que consegue interpretar o mundo a sua volta e transformar sua realidade através do conhecimento e garantir o acesso a essa produção cultural ímpar – a Literatura –

a todos. Barreiros (2015, p. 137), comenta que “o leitor eficiente não nasce pronto e acabado, essa condição é consequência da atmosfera leitora dominante no seu contexto social, principalmente, no que diz respeito à escola e, especialmente, à sala de aula.”

Nessa perspectiva, professor e escola desempenham um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento da leitura pelo aluno, porque “[...] a leitura acrescenta diferentes resultados para diferentes leitores, pois o caminho para se chegar a uma leitura proficiente acontece no processo de ensino e aprendizagem.” (BARREIROS, 2015, p. 137).

Segundo a 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro⁵, que tem como objetivo central conhecer o comportamento leitor, medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira, a motivação pela leitura está centrada no gosto do sujeito e não na exigência da escola.

Outro item relevante que aponta essa pesquisa é no que se refere aos fatores que influenciam na escolha de um livro, pois se comprova que uma grande quantidade de pessoas realiza a escolha do livro por tema ou assunto e não por indicação da escola.

O que verificamos em nossa pesquisa junto aos alunos do Ensino Fundamental é que a escola vem perdendo espaço na formação dos seus leitores. Nesse sentido, Klebis (2008, p. 37) comenta:

A importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, além disso permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar e, ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na

⁵ A “Retratos da Leitura” teve sua 4ª edição lançada em 2015. A primeira edição foi realizada em 2001. A partir de 2007, já na segunda edição, passou a ser realizada pelo Instituto Pró-Livro, adotando a metodologia de padrão internacional (CERLALC/ Unesco). A metodologia desenvolvida pelo CERLALC busca a padronização no critério de escolha de amostragem e de formulação do instrumento de pesquisa em campo, a fim de possibilitar a comparação com os resultados de outros países da região Ibero-americana que usa o mesmo padrão internacional. Desde a 2ª edição, houve importante ampliação nos objetivos desse estudo: o de conhecer o perfil leitor e os hábitos de leitura, também de crianças (com 5 anos ou mais) e jovens, enquanto estudantes do ensino básico. Essa informação é fundamental para se avaliar os resultados de políticas públicas, investimentos e programas voltados à formação leitora e ao acesso ao livro. Fonte: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>. Acesso em 06/07/2019.

construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola.

Diante do exposto, não podemos pensar a leitura sem pensar no papel da escola. Ela é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos, é o espaço que propicia a leitura como ressignificação para os sujeitos sociais e fonte de apropriação e produção para formar sujeitos leitores. Ou seja, a escola é quem instrumentaliza para o domínio da leitura e da escrita. Além de permitir a participação na sociedade letrada, é instrumento de desenvolvimento dos processos de pensamento, sendo essa uma das suas principais responsabilidades sociais.

A escola, enquanto instituição detentora dos conhecimentos produzidos historicamente ao longo do tempo, apresenta consciência teórica de seu papel na formação leitora. Tal fato se concretiza, em nossa realidade escolar, pelo documento pedagógico chamado “Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel”, o qual está pautado nos pressupostos e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que embasa a prática pedagógica escolar, assegurando que esse procedimento seja efetivado nas escolas.

No “Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: ensino fundamental - anos iniciais de Cascavel” se ressalta que,

[...] pensar o eixo da leitura na perspectiva de ampliação e superação do horizonte de expectativa do aluno significa formar um leitor capaz de apreciar o sentido artístico do texto literário e compreender sua importância como objeto da cultura e da história social. [...] (CASCAVEL, 2008, p. 333).

Nesta pesquisa-ação buscamos meios para apoiar as práticas de alfabetização, de letramento e de formação do leitor literário que auxiliem o aluno nesse processo de inserção social nas diferentes instâncias nas quais a leitura é primordial. Nesse sentido, almejamos uma prática pedagógica mais significativa, que vise à formação de um leitor que apreenda os sentidos/significados dos discursos e que seja capaz de conceber o texto literário “como objeto da cultura e da história social”, segundo consta das diretrizes que nos orientam na prática educacional.

Daí a necessidade de o professor realizar o trabalho de mediação ao longo do processo de formação leitora de seus alunos e, nesse processo, enfatizar não só um tipo de texto, mas todos os textos que objetivam a concretização dos discursos, pois

o leitor proficiente não nasce pronto, conforme expressou Barreiros (2015). Sua formação é consequência do trabalho desenvolvido na escola e, essencialmente, dentro da sala de aula pelo professor que desempenha seu papel de mediador da leitura.

Desta forma, ressalta-se a importância do professor na realização de um trabalho intencional, contextualizado e sistematizado, o que resultará na apropriação efetiva, por parte de seus alunos, dos conhecimentos científicos culturalmente construídos pela humanidade, possibilitando-os a superarem o senso comum e se perceberem enquanto sujeitos históricos almejando uma sociedade mais humanizada.

Diante do ensejo de se ter uma sociedade mais humanizada, buscamos desenvolver as “Oficinas Literárias Temáticas” com os alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais, partindo da leitura da obra *Abrindo Caminhos* (2010) de Ana Maria Machado, pois cremos que, através de uma exploração profícua dessa obra literária, o professor pode consolidar o que estamos enfatizando neste texto: a apropriação dos conhecimentos científicos culturalmente construídos pela humanidade. A obra permite ao leitor fazer as relações (leitura e gravuras), atribuir sentidos e dar-se conta da importância do acervo cultural da humanidade para a nossa vida.

A literatura infantil desperta a imaginação, encanta, cativa o leitor e subsidia o pensamento para que acreditemos que tudo é possível, como se fosse um passe de mágica, no processo de leitura, e leva a criança a ter novos conhecimentos. A literatura deve ser carregada de manifestação de sentimentos variados, pois, o leitor que mais cedo tem contato com os livros se desenvolve mais rápido, amplia sua criatividade e seu conhecimento e terá uma visão mais ampla de tudo que o cerca.

O Currículo para Rede Pública Municipal, na qual o nosso projeto encontra acolhida, destaca como essencial o papel da literatura na formação do leitor, enfatizando que o leitor é posto diante dos grandes conflitos da humanidade retratados artisticamente na obra literária. Baseados neste aspecto, podemos afirmar que o leitor é posto diante de grandes conquistas da humanidade por meio da Literatura. Assim, o documento indica claramente que

[...] ao aproximar o leitor do universo literário que supera os limites de sua vida cotidiana, a obra literária desafia seu pensamento, provoca

emoções e sentimentos novos, conduz à compreensão da realidade social. Dessa forma, o leitor é posto diante dos grandes conflitos da humanidade, não diretamente, mas de maneira indireta, por meio dos conflitos artisticamente retratados na obra literária, numa unidade dialética entre conteúdo e forma. A obra de arte não soluciona os conflitos da humanidade nem os cria, ela os traduz de maneira artisticamente condensada. A superação desses conflitos cabe à prática social em sua totalidade (CASCAVEL, 2008, p. 331).

O papel essencial da escola é o de socializar o saber sistematizado, instrumentalizando os alunos com o conhecimento científico e contribuindo com a formação humana de todos os indivíduos, ou seja, o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201). Nesse sentido, nenhum texto é mais indicado do que o texto literário, pois sua leitura vai instrumentalizando o pequeno leitor para perceber o uso metafórico da linguagem, a expansão dos sentidos dos signos pela conotação.

Salientamos, ainda, que é função da escola proporcionar ao aluno o acesso ao saber elaborado, o conhecimento elaborado e não espontâneo, conforme enfatiza Saviani (2013, p. 14) quando expressa que

[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Assim, vemos que o papel da escola é de formar leitores que contextualizem o que leram com o seu conhecimento acumulado, leitores que raciocinem e que mantenham uma relação crítica e opinativa – embora esse se dê em diferentes níveis – com o que está sendo lido, que busquem entender o conteúdo transmitido com o objeto de leitura que lhes foi proporcionado.

O gosto pela leitura está intrinsecamente relacionado com os estímulos que o leitor recebe desde os seus primeiros instantes de vida, mesmo antes de ter nascido. Como Ezequiel da Silva escreve, “erra quem pensa que a leitura é uma questão de dom, herança genética ou passe de mágica” (1998, p. 47). Ao contrário, a leitura é uma questão de prática social, que tem seu fundamento na convivência familiar. Assim, Fernandes (2013) corrobora os pensamentos de Silva, ao afirmar que,

[...] todavia, aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual se capacita sozinho. Entre livros e leitores há importantes mediadores. Além da família, o mediador mais importante é, ou deveria ser, o professor, figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso ele precisa revelar-se um leitor apaixonado e uma forte referência para seus aprendizes. Cabe a ele o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de uma aproximação afetiva e significativa com os livros. Não há receitas a seguir: cada professor, de acordo com sua história de leitura e as necessidades de seu alunato, tem condições de avaliar o melhor caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, o professor precisa efetivar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor (FERNANDES, 2013, p. 32).

A autora explicita, também, que o professor é o agente de mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura, cabendo a ele a responsabilidade de despertar o gosto e o prazer pela leitura nos alunos. Para o professor obter êxito nesta tarefa, Solé (1998, p. 90) apregoa que “a única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar”. Dessa forma, a leitura tem que dar sentido ao mundo, assim como o professor tem que elaborar as suas aulas para que tenham sentido para os alunos.

Tal afirmação nos remete ao que Lajolo (2005) discute ao falar sobre o gosto da leitura: “Ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois, o prazer da leitura é um prazer aprendido”. Ao ler com e para os alunos, o professor mostra-lhes exemplos, apresenta-lhes jeitos, formas e maneiras de ler. Lajolo enfatiza o papel do professor na formação do leitor ao dialogar, diretamente, com seu interlocutor: “e você [o professor] é a figura-chave para que a leitura chegue

às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. Dos seus alunos” (LAJOLO, 2005, p. 12).

Portanto, para alcançarmos os passos necessários à formação do leitor literário, é compromisso da escola propiciar situações que façam com que a leitura se incorpore à vida do indivíduo e, também, é necessária a implantação de ações efetivas do professor no que se refere à leitura literária, como apregoa Lajolo (2005) na citação acima mencionada.

É de fundamental importância trabalhar, já nos anos iniciais, o texto narrativo, pois os alunos trazem de seu cotidiano vivências interessantes que, comparadas às narrativas literárias, podem ser trabalhadas em sala de aula, a fim de desenvolver tanto a oralidade como outras habilidades inseridas no currículo escolar.

A narrativa está presente em nossas vidas há tempo. Por meio do domínio de seus elementos podemos descrever e relatar, com propriedade, eventos que já aconteceram em nossas vidas ou na vida de outras pessoas. Segundo Gancho (2006, p.3), o ato de contar história faz com que possamos repassar essas experiências e que, ao passar dos anos, acaba virando tradição os pais contarem para seus filhos suas histórias, assim como os avós já o fizeram e toda a família tende a fazê-lo. Ao trabalharmos com narrativas em sala de aula, mesmo nas séries iniciais, faz-se necessário conhecermos os elementos fundamentais e característicos desse gênero para, aos poucos, ir possibilitando à criança aperfeiçoar seu modo de contar, de narrar, de “compartilhar” uma sequência de ações que, afinal, organiza-se como uma narrativa.

Segundo Gancho (2006, p. 3)

[...] a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir; tais elementos de certa forma responderiam às seguintes questões: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê?

A autora enfatiza ainda que a narrativa é estruturada em cinco elementos principais que possibilitam ao leitor responder as indagações existentes nesse tipo de texto. São eles: Enredo, Personagens, Tempo, Espaço, Narrador. Discutiremos, brevemente sobre cada um deles.

Segundo Gancho, (2006, p. 6), o enredo é um resumo que contém toda a problematização do texto, todas as complicações, conflitos, exposições e desfecho.

Ele contempla os seguintes aspectos: o Conflito é o momento no qual existe uma problematização, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor; a exposição é o momento no qual fica exposto o que será tratado na história; a complicação é a parte do enredo onde aparece o conflito, podendo haver mais de um; O clímax é o ponto culminante da história, é nele que existe o momento de mais complexidade, é o momento que o conflito chega a seu ponto máximo; o desfecho é a solução, seja ela boa ou ruim, vale dizer, configurando-se num final feliz ou não.

De acordo com Gancho, (2006, p. 8), são as personagens que determinam toda ação, pois são elas que fazem toda a movimentação dentro do texto. As personagens podem ser divididas entre protagonista: é o foco do texto narrativo, ocupa o lugar principal da história; antagonista: é o adversário da protagonista, o vilão da história, aquele que vai criar ou alimentar o conflito, dificultando a vida dos principais; já os secundários são personagens menos importantes na história e que servem como complemento às ações dos principais.

De acordo com Gancho, (2006, p 11), o tempo é algo que poderemos distinguir de acordo com o tipo de narrativa. Ele pode ser cronológico, relacionado à passagem automática de dias, meses, anos década(s), século(s) e tudo que estiver programado para acontecer ocorre nesta sequência lógica. O tempo, contudo, também pode ser psicológico. Esse será um tempo existente de acordo com a imaginação do narrador que cria a sua passagem apenas na “cabeça” da personagem que serve como foco narrativo. Assim, enquanto no mundo exterior se passa, por exemplo, uma hora, na imaginação da personagem, meses, anos, décadas podem fluir.

O espaço é o lugar em que a narrativa acontece. Esse elemento tem como função principal situar as ações das personagens em um lugar específico, em uma situação sócio histórica compreensível. Assim, as personagens estabelecem com ele uma interação que influencia em suas atitudes, pensamentos ou emoções. Desse modo, o espaço pode ser o alvo para o qual as ações das personagens são dirigidas com intenção de efetuar nele eventuais transformações necessárias à adaptação das personagens.

Segundo Gancho (2006, p.15), não existe texto narrativo se não tiver alguém para narrar os fatos, ou seja, o narrador. Muitos não conseguem distinguir a figura do narrador com a pessoa do autor e acabam confundindo o ato da criação com o

ato da narração, ao pensarem que o narrador da história é o autor do livro. O narrador é uma criação do autor. Ele é o ente ficcional que controla e comanda todos os demais elementos da narrativa, ou seja, é o estruturador da história. Dois são os termos mais usados pelos manuais de análise literária para designar a função do narrador na história: foco narrativo e ponto de vista (do narrador ou da narração). Ele pode relatar os fatos a partir de perspectivas diferentes, o que pode transformá-lo em um personagem, um observador ou um ser onisciente. O narrador personagem participa da história e, por isso, o texto é escrito em primeira pessoa (eu, nós); o narrador observador é aquele que observa a situação de fora, o que faz o texto ser escrito em terceira pessoa (ele, ela, eles, elas) e o narrador onisciente é aquele que sabe de todos os fatos, mesmo que não participe da história. Ele consegue narrar até mesmo os pensamentos e sentimentos das personagens, como se tivesse um conhecimento sobrenatural. Diante do exposto, Faria (2004, p. 14) afirma a necessidade de que o professor,

[...] como o mediador de leitura conheça as instâncias do discurso literário, tais como os personagens, o narrador, o espaço-tempo, o gênero e a relação que estes elementos estabelecem entre si no desenrolar da narrativa, pois todos esses elementos estão presentes no livro para crianças e jovens. Entendendo assim, ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, e atender sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores.

Para obter êxito no trabalho com a literatura com os alunos, será necessário que o professor faça a leitura atentamente das obras como um leitor comum, deixando-se contagiar pelo texto, porém sem pensar em sua utilização na sala de aula como “pretexto”. Depois de o professor ter lido a obra e sentido o que ela pode oferecer, poderá pensar em planejar atividades de leitura voltadas à fruição, ao prazer, às especificidades artísticas desse texto e à ludicidade que ele contém.

A seguir, abordamos as questões metodológicas que têm como objetivo orientar e organizar nosso trabalho na escola com a leitura literária.

II PARTE: TRAJETÓRIA DA PESQUISA – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa realizada. Nesse sentido, abordamos alguns aspectos da leitura literária na instituição de ensino na qual o projeto de intervenção se realizou, da turma escolhida, dos planejamentos da proposta de intervenção pedagógica para leitura do texto e a organização sequencial das atividades para alcançar os objetivos propostos em vista da possível solução do problema de pesquisa apontado, embasados nos estudiosos da área.

2 A METODOLOGIA ELEITA: O CAMINHO PERCORRIDO

Por meio desta pesquisa, inserida na linha de atuação “Estudos Literários” do Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras – da unidade de Cascavel-PR, verificaremos de que forma a literatura infantil contribui com o processo de formação do leitor literário no espaço social da escola.

Para comprovar nossa hipótese de que os textos da literatura infantil podem criar o gosto, o hábito e o prazer pela leitura literária, já no início da formação leitora, elegemos uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, de uma Escola Municipal, no Estado do Paraná, para implementar um projeto de “Oficinas Literárias Temáticas”, ao longo de 30 horas/aula. Tal proposta, além de teoricamente fundamentada, constitui-se em uma ação de pesquisa que envolve alguns aspectos metodológicos que, nesta seção, serão abordados.

Portanto, aqui, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa realizada e abordamos as opções por nós feitas após efetivados os procedimentos básicos da pesquisa ação. Nesse sentido, apresentamos alguns aspectos relevantes sobre o contexto em que se encontra a leitura literária na instituição de ensino na qual o projeto de intervenção se realiza, a descrição de algumas características específicas da turma escolhida – pois é a partir dessa realidade concreta que identificamos nossa problemática e planejamos nossa proposta de intervenção pedagógica para leitura do texto literário – e, também, apresentamos a organização sequencial das atividades planejadas para alcançar os objetivos propostos em direção à solução possível do problema de pesquisa apontado.

Assim, nesta II seção de nosso estudo buscamos, como também o fizemos na I seção, uma fundamentação teórica que nos oriente na execução das ações de pesquisa para que esta seja realizada sob direcionamentos claros e precisos, a fim de guiar nossos passos e, assim, garantir uma maior e melhor eficiência nas tomadas de decisão.

Na sequência alguns desses fundamentos, e suas implicações para nossas ações, são descritos e comentados, com a finalidade de proporcionar ao leitor a compreensão da caminhada de pesquisa realizada.

2.1. PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos, entre os métodos disponíveis, por realizar uma pesquisa básica qualitativa, em conjunto com os ideais da pesquisa-ação e da pesquisa bibliográfica. Sabemos que é por meio da metodologia escolhida que se busca a acuidade e a pertinência do que está se propondo a investigar.

Diante do desafio que é a ação investigadora, Gil (1996) assevera que,

[...] pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1996, p. 19).

Neste sentido, entendemos que a pesquisa é essencial no espaço social da escola, pois possibilita buscar soluções para os problemas enfrentados pela equipe de profissionais que nela atua, utilizando os métodos científicos, cuidadosamente selecionados, para que estes se adaptem ao ambiente e às propostas possíveis de efetivação nesse contexto.

Para a nossa pesquisa, elegemos os métodos acima referenciados como suporte metodológico para auxiliar na investigação e na resolução do problema proposto: estamos investigando como a literatura infantil pode contribuir à formação do gosto, do hábito e do prazer da leitura literária já nos primeiros anos da formação leitora no espaço escolar e, para isso, voltamo-nos, em especial, à leitura de narrativas, visando à formação do leitor literário já nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A opção por este caminho metodológico se deu devido à atuação e experiência da pesquisadora no campo da educação, por estar em busca de aportes técnico-científicos que contribuam para melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula e, também, pela atuação de pesquisa do docente orientador, voltada à formação de leitores literários nos diferentes níveis educacionais.

O tema investigado consolida um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras-Profletras, que é o de qualificar os profissionais de Língua Portuguesa,

atuantes no Ensino Fundamental da rede pública de educação, para que ocorra, “o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita⁶”. Portanto, para ser pós-graduando deste programa de formação de professores em rede nacional, o requisito básico exigido é que o professor esteja em efetiva docência e elabore a sua pesquisa visando à aplicabilidade de seu enfoque no ambiente escolar.

Para efetivar a nossa pesquisa, embasamo-nos nas diretrizes do método da pesquisa básica qualitativa porque ela possibilita ao pesquisador um contato direto com o ambiente e com o que se pretende investigar. Esse método busca capturar a perspectiva dos participantes e considera os diferentes pontos de vista dos mesmos.

Como explica Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.132):

Entre as implicações dessas características para a pesquisa [qualitativa] podemos destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados.

Compreendemos que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador assume papel essencial na investigação, o que possibilita uma estreita relação entre objeto de estudo e o pesquisador. A pesquisa qualitativa utiliza técnicas variadas para “captar os significados dos comportamentos observados” no ambiente da investigação.

Além disso, na pesquisa que desenvolvemos, buscamos apreender os significados dos fenômenos estudados, o que requer uma abordagem qualitativa, conforme ressalta Reis:

Nessa perspectiva de pesquisa, o envolvimento – e não a observação “distanciada” – do pesquisador com o campo não impede o processo de investigação, ao contrário, cria condições concretas para que o processo de pesquisa possa captar os significados, interpretando os fenômenos estudados (TOZONI-REIS, 2010, p. 17).

Constatamos, por meio das leituras realizadas sobre os princípios deste método de investigação, que o envolvimento do pesquisador com o campo de investigação possibilita e facilita a compreensão, a interpretação da realidade e,

⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 31 de jan. de 2019.

consequentemente, a possibilidade de refletir, de forma intensa, sobre os diferentes passos que a ação investigadora requer. Portanto, consideramos relevante este aspecto porque o pesquisador inserido no contexto de formação do Programa Profletras aplica a sua proposta de pesquisa no seu próprio ambiente de trabalho. Isso contribui para que possamos ter um novo olhar sobre a educação que nos rodeia e, desse modo, ampliarmos o debate quanto às possibilidades de descoberta e desvelamento de práticas escolares que nos auxiliem no processo de escolarização do aluno.

Assim, esse processo pode reverter certas dificuldades já crônicas e implantar a ideia de que ensino não se pode fazer sempre isolado de pesquisa e ações de extensão – aquelas que vão além das atividades corriqueiras de sala de aula, que, de uma ou outra forma, conectam o espaço escolar com a sociedade, com a comunidade que nela se faz representada.

Nesta direção, buscam-se os princípios da pesquisa qualitativa, nos aportes de Ludke e André (1986, p. 23), que destacam:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Investiga os sujeitos a partir de sua cultura, de sua história, de suas condições de trabalho, seus saberes e fazeres, sua subjetividade.

O modelo de pesquisa qualitativa nos permite captar a realidade subjetiva dos indivíduos envolvidos na pesquisa, possibilita-nos, também, perceber os sentidos, as percepções, as representações e comportamentos, tudo isso nos mínimos detalhes. Durante a nossa pesquisa tivemos o contato direto com os participantes nas execuções das “Oficinas Literárias Temáticas”.

Os resultados obtidos foram registrados em um “Diário de Campo”, bem como os apontamentos pertinentes às atividades literárias desenvolvidas e as reações dos sujeitos envolvidos nas atividades.

Os dados obtidos servirão para as análises posteriores. Vimos, nesse processo, nas premissas da pesquisa qualitativa o diferencial, que é o rigor científico necessário para estudar a realidade complexa, que caracteriza a escola.

Outro fator importante da pesquisa qualitativa é que ela “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Diante da realidade apresentada pela pesquisa qualitativa, adotamos, em nosso caso, também o viés da pesquisa-ação como aliada neste processo. Como o próprio nome diz, a “pesquisa-ação” permite ao pesquisador atrelar a teoria à prática, com o propósito de refletir e melhorar a situação inicial percebida, apresentando um caráter qualitativo, conforme declara Thiollent (2000, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

O recorte acima assinala que, na pesquisa-ação, há o envolvimento do pesquisador diretamente com os problemas a serem resolvidos. Isso vai desde o levantamento de problemas, à apresentação de proposições e às intervenções finais, verificando se os procedimentos realizados contribuíram para eliminar as problemáticas identificadas.

Consideramos que, no nosso caso, a atuação direta do pesquisador é fundamental para a efetivação do objetivo de promover experiências de leituras de narrativas literárias no Ensino Fundamental – anos iniciais – com o propósito de contribuir à formação do sujeito leitor já na fase inicial da escolarização, pelo incentivo ao prazer de ler um conjunto de obras amalgamadas por uma temática comum, a fim de propiciar-lhes, gradativamente, a possibilidade de apropriação dos elementos da narrativa que, cremos, auxiliam o pequeno aprendiz na sua formação leitora.

Acreditamos que a pesquisa-ação apresenta uma dinamicidade de replanejar as ações com o intuito de alcançar os objetivos propostos. Considerando a proposição do Profletras, que é de realizar intervenções pontuais no ambiente de atuação do pesquisador, há o envolvimento nas situações de aprendizagem dos alunos, utilizando métodos e estratégias metodológicas. Desse modo, a pesquisa-ação torna-se a mais apropriada para a compreensão do processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

Assim, o caráter participativo da pesquisa-ação vai além da simples indicação de propostas, ou seja, os pesquisadores estabelecem com os participantes uma relação dialogal, interventiva e estratégica. O autor declara, ainda, que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social que permite ampla interação entre os participantes da situação, da qual resultam os problemas a serem solucionados, por meio de ação concreta.

Diante desse contexto, propomos como ação concreta, a implementação de “Oficinas Literárias Temáticas”, visando à promoção da formação do leitor literário já nos primeiros passos da formação leitora na escola. No caso da pesquisa realizada, essa ação foi endereçada para o grupo de alunos investigados, com a finalidade de solucionar a carência da leitura da literatura existente na escola e, pela seleção do corpus, estabelecer o senso de coletividade entre os alunos e aproximar as relações entre professor e aluno e vice-versa, demonstrando, assim, como a função humanizadora da literatura pode encontrar seu espaço já nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para embasamento teórico da pesquisa, utilizamos, ainda, dos pressupostos da pesquisa bibliográfica. Essa nos deu acesso ao aporte teórico necessário para as discussões propostas. Toda pesquisa requer consultas a estudos feitos anteriormente a respeito do problema a ser pesquisado, portanto, é essencial que o pesquisador examine a bibliografia existente, que aborde o tema seguindo a linha metodológica que será utilizada.

Com relação à pesquisa bibliográfica e sua importância no processo de pesquisa voltada aos problemas da educação, destacamos, segundo Fonseca (2002), que

[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesta perspectiva, a pesquisa bibliográfica vem contribuir para a elaboração dos pressupostos teóricos utilizados nesta pesquisa, por meio dos escritos dos

estudiosos do assunto abordado, estando ela aliada a outras perspectivas, conforme já mencionamos.

Assim, definidas as abordagens metodológicas, passamos, na sequência, a descrever o contexto no qual pautamos a pesquisa, bem como o perfil dos sujeitos leitores da instituição de ensino na qual a implementação de nossas “Oficinas Literárias Temáticas” ocorreu.

Essas ações, já oriundas das atividades realizadas na pesquisa-ação, ou seja, resultados da inserção da pesquisadora no ambiente e na problemática da pesquisa proposta, possibilitam entender em que condições as práticas de leitura literária vêm sendo realizadas no espaço específico de atuação da pesquisadora e no qual a própria pesquisa se insere.

Tal coleta de dados foi, em uma das primeiras instâncias de atuação da pesquisadora, fundamental para alcançar uma visão ampla da realidade criticamente analisada para, por fim, prever as possíveis ações à resolução dos problemas encontrados nesse ambiente.

Essas ações estão amparadas na pesquisa intervenção que, na perspectiva vygotskiana, visa a compreender os eventos investigados, descrevendo-os, mas procura, também, suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2002, p. 27).

Desta forma, podemos afirmar que a pesquisa intervenção possibilita caminhos para entendermos como ocorre a conexão do aluno com as atividades propostas, os trajetos de seu pensamento, as estratégias utilizadas na resolução no curso da atividade. Assim, o professor-pesquisador terá mais embasamento para realizar a impulsão do desenvolvimento do aluno num dado momento, ou seja, interferimos no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes neles provocando alterações, transformações.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se

configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Essa forma interventiva de pesquisa possibilita ao professor, assim como a pesquisa-ação, investigar a sua própria prática pedagógica, uma ação que favorece o entendimento do processo de ensino aprendizagem do aluno e a contribuir com a revisão dos encaminhamentos pedagógicos.

Diante do exposto, Nacarato e Lima (2009, p. 243), em suas reflexões a respeito do professor atuando como pesquisador da própria prática pedagógica, reiteram que pesquisas realizadas por esses profissionais podem contribuir para a compreensão de “quais conhecimentos são mobilizados na ação pedagógica e como eles são (re)significados”.

Conscientes de nossas possibilidades e limitações no ato de pesquisar pelas oportunidades que nos foram oferecidas ao longo do mestrado profissional em Letras- Proletras, deu-se uma reinserção de nosso olhar no cotidiano escolar, agora no papel efetivo de professores-pesquisadores. Desse modo, na sequência, expomos alguns aspectos desta nossa especial inserção no contexto escolar.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES – A ESCOLA E SEU POTENCIAL HUMANO

Esta proposta de trabalho está planejada para a execução com uma turma do Ensino Fundamental – anos iniciais – do período matutino de uma escola municipal da cidade de Cascavel\PR, na qual a pesquisadora tem atuado como professora há vinte e três anos. Ao ter conhecimento da pretensão da pesquisadora em desenvolver a pesquisa do mestrado sobre leitura e letramento literário na referida escola, a equipe diretiva e pedagógica abraçou a causa e se colocou à disposição para o que fosse necessário, já nos primeiros contatos oficiais do período que compreendeu a pesquisa.

A Escola Municipal está localizada no perímetro urbano e está em funcionamento desde o ano de 1976, atendendo alunos da Educação Infantil e do 1º

ao 5º ano do Ensino Fundamental, com um total de 27 turmas, distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno, conforme tabela 1 (2018) abaixo exposta.

ANO 2018			
ATENDIMENTO	Nº DE SALAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE TURMAS
Educação Infantil	03	135	06
Ensino Fundamental	11	389	17
Educação de Jovens e Adultos	01	16	01
Reforço Escolar	01	69	02
Sala de Recursos Multifuncional	01	10	01

Tabela 1: Dados estatísticos da escola – elaborada pela pesquisadora

Conforme o P.P.P. (Projeto Político Pedagógico, ano de 2018) da escola, a instituição é considerada de grande porte e atende 535 alunos, contando com 55 profissionais entre professores e servidores.

Esta Instituição de Ensino é constituída por diferentes ambientes escolares, onde são desenvolvidas atividades pedagógicas, sendo estas imprescindíveis ao desenvolvimento integral dos alunos, conforme especificado na tabela 2, exposta abaixo:

ESPAÇOS FÍSICOS NO AMBIENTE ESCOLAR DA PESQUISA	Quantidades
Direção	01
Secretaria	01
Coordenação Pedagógica	01
Sala de Professores	01
Sala de Hora-Atividade	01
Biblioteca	01
Laboratório de Informática	01
Cozinha	01
Refeitório	01
Lavanderia	01
Almoxarifado para materiais pedagógicos	01

Almoxarifado para materiais de limpeza	01
Despensa para guardar gêneros alimentícios	01
Sanitários masculino e feminino para uso dos alunos	02
Sanitários para uso dos adultos	02
Sanitário com acessibilidade para deficiente físico	02
Ginásio de esportes ou quadra esportiva	01
Parque	01

Tabela 2: Espaços físicos existentes na Instituição – elaborada pela pesquisadora.

Além deste indispensável espaço físico, a escola dispõe de um quadro funcional composto de 1 diretora; 2 coordenadoras pedagógicas; 2 secretárias, que trabalham 8 horas diárias; 1 auxiliar de manutenção; 6 zeladoras, que fazem a limpeza da escola, destas, 3 estão lotadas na cozinha; 2 vigias, 1 diurno e 1 noturno; 1 agente de apoio; 1 estagiária; 1 auxiliar de pré-escola; 1 instrutor de informática; 1 monitora de biblioteca; 31 professores. A maioria dos professores são graduados em Pedagogia, com diferentes especializações, alguns com formação em outras áreas do conhecimento (Geografia, História, Língua Portuguesa), com especialização na área da educação. Os demais servidores possuem, em sua maioria, a formação de Ensino Médio.

A instituição de ensino dispõe de um prédio antigo que, no ano de 2018, passou por reforma, revitalizando toda a estrutura física e territorial da escola. Observamos que a biblioteca tem um amplo espaço para atendimento aos alunos, além de um bom acervo que fica à disposição de toda a comunidade escolar, durante o horário de funcionamento da escola. Todo o acervo bibliográfico é fornecido pelo poder público Federal, Estadual e Municipal (por meio da Secretaria Municipal de Educação), bem como adquirido pela Associação de Pais, Professores e Servidores – APPS desta escola e por doações de terceiros.

Desde o ano de 2013, a bibliotecária atende os alunos durante o dia da “Hora Atividade” dos professores regentes de turma, como complementação de carga horária de 33% semanais. O atendimento ocorre uma vez por semana, por um período de 55 minutos, no período matutino, e 1 hora e 20 minutos, no período vespertino. A bibliotecária é responsável pela elaboração do planejamento e aplicabilidade do mesmo neste espaço. As aulas são elaboradas em consonância com o Currículo para rede municipal de ensino de Cascavel e os conteúdos

trabalhados na biblioteca são os contemplados na Disciplina de Língua Portuguesa, nos eixos da Oralidade, Leitura e Escrita, por meio dos gêneros textuais. A bibliotecária também é responsável por cadastrar, emprestar e zelar pelo acervo de livros e materiais pedagógicos da biblioteca. As auxiliares de biblioteca ajudam no acompanhamento das turmas, na organização, no empréstimo de livros e demais materiais pedagógicos.

No ano de 2018, como comentamos, a escola passou por uma reforma integral do prédio e, em decorrência disso, iniciou-se este corrente ano com ampliação de atendimento de jornada de estudos para alunos da Educação Infantil (educação em tempo de integral).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela observação, coleta de dados e aplicação do projeto de intervenção em uma turma de 4º ano, que é composta por 28 estudantes de ambos os sexos: 16 meninas e 12 meninos, com idade entre 9 e 11 anos. Justificamos, aqui, que a turma escolhida para aplicação das oficinas literárias não é a turma em que a professora-pesquisadora atua, pois, devido a problemas de saúde familiar, tem redução de carga horária o que interferiu no processo de assumir uma regência de turma do Ensino Fundamental I. Desse modo, a aplicação da implementação didático-pedagógica ocorreu em uma turma cujo contato havia sido estabelecido anteriormente.

Verificamos, durante as observações, que os alunos têm um tempo definido para realizar a leitura em sala de aula, porém, muitas vezes, o ato de ler é meramente um passatempo, sem direcionamento, sem intencionalidade. Sempre no início da aula, a professora pede para os alunos escolherem um dos livros de literatura que estão sobre a sua mesa e realizar a leitura ou fazer a leitura do livro que foi emprestado da biblioteca da escola

Notamos que os alunos ficam em silêncio, mas muitos não realizam a leitura, eles só folheiam o livro, buscando as imagens, e outros disfarçam que estão lendo porque ainda não conseguiram se apropriar plenamente do processo do inicial da leitura (decodificação).

De nossa observação resultou o entendimento de que os textos utilizados em sala de aula são trabalhados como pretexto, limitando o ensino de leitura para a instrução, para o ensinamento e não focado na leitura propriamente dita. Conforme afirma Lajolo (1984, p.52), “o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve

ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor [...].”

Não há uma preocupação mais específica com a formação do leitor literário, com o resgate do gosto pela leitura, de criar uma consciência leitora nos alunos. Isso nos levou a estabelecer a questão central de nossa pesquisa: como a narrativa literária pode contribuir à formação do gosto, do hábito e do prazer da leitura literária e com o processo de formação leitora dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Diante do problema da pesquisa, optamos por trabalhar com a narrativa literária – denominada também como um conjunto de textos normalmente de caráter ficcional, que engloba os elementos ação, personagens, intriga, tempo, espaço e narrador, assumindo seu estado de representação do imaginado, do ficcional, de arte – para relacioná-la a outras formas textuais, criando intertextualidades que possam expandir o sentido do lido.

Na biblioteca, os alunos realizam leitura seguindo os encaminhamentos passados pela bibliotecária, que distribui os livros de literatura. Eles elege um e, em seguida, começam a ler. A cada aula, a funcionária utiliza uma estratégia diferente para incentivar os alunos a realizarem a leitura, como, por exemplo, o uso do microfone, dramatização, teatro de fantoche, relato oral do que leu etc. Tais práticas podem ser úteis e proveitosas para a intervenção pedagógica que planejamos como via para apontar soluções à problemática identificada.

Para ressaltar a importância da literatura no desenvolvimento do sujeito leitor, recorreremos ao pensamento de Fleck (2017, p. 35), que afirma que

[...] compreender a importância da iniciação do sujeito no mundo literário, por meio da exploração da literatura infantil e infantojuvenil, é lançar boas sementes num solo fértil, que, no futuro, revelará frutos como a criticidade, o engajamento social e político, a consciência de que todo ser humano é agente histórico – elementos constituintes das ações de um leitor crítico, transformador do meio pela capacidade de compreensão e pelo domínio do poder da palavra como construtora de discursos.

Com foco nesta caminhada de vida, de construção de um leitor, almejando contribuir com o processo de formação literária dos alunos, realizamos o planejamento das atividades que segue exposto na sequência.

2.3 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVEÇÃO: “OFICINAS TEMÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA”

Para a elaboração da proposta pedagógica das “Oficinas Temáticas de Leitura Literária” realizamos reuniões para a discussão com o professor orientador a fim de traçar as possibilidades de trabalho, visando à formação leitora dos alunos.

Após as primeiras discussões, nas quais repassamos a questão central de nossa pesquisa e as características gerais da turma eleita para a implementação do projeto que desse conta de, se não resolver a questão, ao menos amenizá-la, definimos a temática geral ancorada no enunciado “Um por todos e todos por um⁷”, considerando aspectos que foram observados e que precisam ser melhorados ou trabalhados no ambiente escolar como, por exemplo, a dificuldade em se realizar o trabalho em grupo.

A partir da temática definida, pensamos quais seriam as subtemáticas mais adequadas aos diferentes módulos que constituiu a “Oficina Temática”, buscando conectá-las com a temática geral. Após a decisão de que estas subtemáticas de cada Módulo deveriam assemelhar-se ao enunciado proposto, fomos à busca de obras literárias que contemplassem o tema escolhido. Como resultado, temos, como exposto no quadro abaixo, um conjunto significativo de textos. Eles foram amalgamados pela temática geral e subdivididos nos Módulos planejados, obedecendo às possíveis intertextualidades guiadas pelas subtemáticas.

Quadro número 01: Síntese do corpus de leituras planejadas

MÓDULOS PLANEJADOS	OBRAS SELECIONADAS
<p>Temática geral: “Um por todos e todos por um” (Dumas, 1844)</p> <p>I MÓDULO: Subtemática: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos</p> <p>Caderneta de anotações: Caderneta “Abrindo Caminho” (Veja anexo nº 3)</p>	<p>Livro <i>Abrindo Caminho</i> (2010), de Ana Maria Machado; Música “<i>Vamos construir</i>” (1992), de Sandy e Junior.</p>

⁷ Em 1840, Alexandre Dumas começa a publicar no folheto do jornal *Le Siècle*, “Os Três Mosqueteiros”, o primeiro da série de capa e espada que depois, em 1844, lançado em livro daria a Dumas, fama internacional. Os Três Mosqueteiros, possui como lema a frase “Um por todos e todos por um”. Fonte: https://www.ebiografia.com/alexandre_dumas/. Acesso em: 20 ago. 2019

<p>II MÓDULO Subtemática: Um + um + um + todos (GÖBEI, 2013) Caderneta de anotações: Caderneta “Grande Nabo”- (Veja anexo n.5)</p>	<p>Obra <i>O Nabo Gigante</i> (2016), de Aleksei Tolstói; Pintura “Brincadeiras” (1990), de Ivan Cruz; Obras fílmicas sobre a temática geral “Um por todos e todos por um”</p>
<p>III MÓDULO Subtemática: Unidos venceremos. Divididos, cairemos (Esopo) Caderneta de anotações: Caderneta “Mandala de Bremen”- (Veja anexo n.8)</p>	<p>Obra <i>Os músicos de Bremen</i> (2017), de Stefania Leonardi Hartley - tradução de Ruth Marschalek; Pinturas: “A grande Orquestra” (2009); Obras que retratam a Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro, elaboradas a partir de esboços realizados em 2004, de Martorelli; Vídeo da canção “Todos juntos” - (1977) Saltimbancos.</p>
<p>IV MÓDULO Subtemática: Um galo sozinho não tece uma manhã” - Fragmento do poema Tecendo Manhã (1973) Caderneta de anotações: Caderneta Tecendo Manhã- (Veja anexo n.9)</p>	<p>Poema “Tecendo a manhã” (1973), de João Cabral de Melo Neto; Fábula “O beija flor e o incêndio na floresta” (s.d), Autor desconhecido; Música “Um mundo melhor” (2003), de Cristina Mel.</p>
<p>V MÓDULO Subtemática: “A formiga é pequena, mas elas são um exército quando juntas”. Raul Seixas Caderneta de anotações: Caderneta O Sítio do Pica Pau Amarelo- (Veja anexo n.11)</p>	<p>Obra <i>As formigas ruivas</i> (2012), de Monteiro Lobato; Fotografias intitulada “<i>Ant tales</i>” ou “Contos de formiga” (s.d.), de Andrey Pavlov.</p>
<p>VI MÓDULO Subtemática: “Todos por Todos: a união como o processo de humanização” Caderneta de anotações: Caderneta Literária. (Veja anexo n.13)</p>	<p>Obras fílmicas (fragmentos): “Vida de Insetos” (1998), de John Lasseter; <i>Formiguinhaz</i> (1998), de: Eric Darnell, Tim Johnson; “A fuga das galinhas” (2000) de Nick Park e Peter Lord; Filme (completo) “Três Mosqueteiros” (2004), da Disney.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como se pode ver, elencamos diferentes gêneros – narrativas literárias, filmes ou trechos de filmes, pinturas, letras de canções – para cada Módulo.

Consideramos ser de suma importância proporcionar aos alunos em formação leitora o acesso a leituras variadas, dentro de uma mesma temática, almejando a possibilidade de mudança no seu olhar inicial sobre a temática, ou seja, que a leitura possa, de fato, operar transformação no modo de ver o mundo. Em nosso caso específico buscamos, também, incentivar os alunos à cooperação mútua na resolução de problemas ou na convivência harmoniosa em grupo.

Para percorrermos o caminho desta proposta de atividades leitoras com o texto literário em relação com outras linguagens e gêneros, escolhemos o tema “Um por todos e todos por um” – da literatura para a sala de aula, uma vez que julgamos ser importante incentivar o aprendiz a olhar para a cooperação como um elemento essencial à humanização do sujeito, contribuindo, também, para a efetivação do trabalho em grupo em sala de aula.

Acreditamos que leituras diversificadas podem revelar a importância da ajuda mútua e mostrar aos pequenos leitores como essa questão encontra expressão nos textos literários e também em outras linguagens presentes no nosso cotidiano. Assim, elencamos, para desenvolver a proposta pedagógica literária, uma série de obras literárias que exploram a temática eleita e as relacionamos com outras expressões de linguagem: pinturas, músicas, filmes etc., a fim de, pela exploração do potencial metafórico destas linguagens, proporcionar aos leitores a possibilidade de refletir sobre a temática e, se possível, alterar uma visão primeira sobre a cooperação como meio de humanização do sujeito.

Entre as propostas iniciais de leitura está a obra *Abrindo Caminhos* (2010), de Ana Maria Machado, publicada pela editora Ática, na coleção “Abrindo Caminho”, com ilustrações preciosas de Elisabeth Teixeira.

A obra literária *Abrindo Caminho* (2010) é mais que uma história, ela mostra os personagens que deixaram suas marcas na história, personagens importantes do passado, desbravadores que enfrentaram a selva, o deserto, o oceano, o céu para, por meio de suas realizações, ampliar o horizonte da humanidade. Gente que conseguiu transformar obstáculo em caminho, inimigo em amigo e fim em começo, pessoas que abriram caminhos para mudar o mundo e nossa maneira de compreendê-lo. O texto em foco é construído de tal maneira que articula múltiplas referências, como à poesia de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho”, e à música de Tom Jobim, “Águas de março”. Essas intertextualidades

serão exploradas ao longo da leitura deste *corpus* e também será meio e forma de inter-relacionar as demais leituras com a temática proposta.

Já *O Nabo Gigante* (2016), de Alesksei Tolstói, Ilustração de Niamh Sharkey, com tradução de Christine Rohring, é um livro que explora o poder da cooperação, mostrando, de maneira divertida, que até o menor dos animais da obra pode fazer a diferença num trabalho em grupo. Escrito no século XIX por Aleksei Tolstói (1883-1945), *O Nabo Gigante*, uma publicação do selo Girafinha – traduzido por Christine Rohring - é uma divertida história em que um velhinho e uma velhinha plantam um nabo que cresce até ficar gigante. Para tirar o legume do solo será necessária a ajuda de todos os animais da fazenda e com a ajuda muito especial de um pequeno ratinho.

Nesta nova adaptação do clássico conto russo, na qual o menor dos ajudantes pode fazer a diferença, a cooperação de todos é a grande lição. As ilustrações são da premiada Niamh Sharkey. Na leitura da obra fica a reflexão: Quantas pessoas e animais são necessários para colher um nabo? Imagine se este nabo fosse tão, tão grande que você tivesse que pedir a ajuda de todos os seus amigos para arrancá-lo da horta.

A outra obra elencada é *Os músicos de Bremen* (2017), autoria oficial dos Irmãos Grimm, que foi adaptado pela autora Stefania Leonardi Hartley, edição da Happy Books Editora, tradução de Ruth Marschalek. Após anos e anos de dedicação ao trabalho, um burro, ao dar-se conta de que logo seria abandonado, decidiu fugir para a cidade de Bremen e lá tentar a carreira de músico. No trajeto, ele encontra um cachorro, um gato e um galo, todos na mesma situação que ele. Juntos, eles vão passar por muitos obstáculos antes de chegarem ao seu destino. Todo o enredo reforça a temática escolhida.

Outra obra selecionada é *As formigas-ruivas* (2012), de Monteiro Lobato. Este é um livro publicado pela Globinho. Na história, a personagem Narizinho coloca sua boneca Emília para secar ao sol e, enquanto faz companhia para ela, fica observando as formigas indo e vindo em direção ao formigueiro, sempre parando para conversar umas com as outras quando se encontram no caminho. A personagem da boneca Emília revela a Narizinho que entende tudo o que as formigas falam e isso basta para as duas darem início a uma nova aventura.

O livro *As formigas-ruivas* (2012) faz parte da nova Coleção Pirlimpimpim, concebida como porta de entrada para as novas gerações ao universo literário de

Monteiro Lobato. Essa coleção reúne histórias curtas, pinçadas do texto original do autor, e é indicada para leitores que estão começando a ler e querem estabelecer um primeiro contato com as histórias do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* (1921), com a publicação do livro *Narizinho Arrebitado* do reconhecido autor brasileiro, Monteiro Lobato.

Também foi escolhido o poema “Tecendo a manhã”⁸ (1973), de João Cabral de Melo Neto. Este poema faz parte de um conjunto de meta-poemas lançados em 1966 que consolidaria a abordagem lógica da preciosa poesia de Cabral. Essa poesia nos leva a refletir sobre como estamos vivendo em sociedade, pois, sozinhos, não fazemos as coisas acontecer. Precisamos gritar, precisamos uns dos outros, devemos fazer nossa voz ecoar.

Agregadas a estas literaturas estão, também, obras fílmicas, pinturas, músicas para auxiliar na expansão leitora do aluno e proporcionar novas construções de sentidos ao texto. São essas as obras que compõem o nosso conjunto de leituras planejadas. Elas foram amalgamadas pela temática, pois, seguindo nosso ponto de vista, para formar leitores conscientes e capazes de se expressar diante de uma situação transformada em texto, é necessário que se realize uma experiência de leitura que possibilite ao sujeito se envolver profundamente com um tema. Este deve ser visto por diferentes ângulos, por meio de distintas formas textuais – ou gêneros, como atualmente se costuma utilizar –, ao longo de um período de tempo mínimo, e não de um único texto em um único momento de leitura, para que o leitor em formação tenha oportunidade de construir uma percepção múltipla do assunto frente ao qual ele precisa posicionar-se.

Na sequência, expomos um planejamento sequencial das atividades propostas como meio de, se não solucionar, ao menos amenizar a problemática estabelecida como tema desta pesquisa.

⁸ MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: _____. **Antologia poética**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Sabiá, 1973. Fonte: <https://blogdocastorp.blogspot.com/2016/05/joao-cabral-de-melo-neto-tecendo-manha.html>. Acesso: 20 set. 2019.

2.3.1 - Planejamento estruturado de ações para leitura do texto de literatura

É ampla a diversidade de textos que circulam em nosso meio social, porém, em sala de aula, o trabalho com o texto literário deve possibilitar ao aluno a compreensão de suas especificidades, assim como a construção dos sentidos e aquisição de aprendizagens significativas. Isso inclui, primeiramente, a distinção entre linguagem conotativa e denotativa, feita por meio de leituras que explicitam essa diferença.

Uma vez realizada essa etapa inicial, conduzida de forma clara pelo professor, é importante ter clareza sobre o eixo norteador da proposta que, no nosso caso, ancora-se nas relações de intertextualidade. A partir dos estudos de Mendoza Fillola (1994), sobre o Método Comparativo e a intertextualidade, cremos que temos uma base que sustenta a elaboração de uma proposta de prática leitora, a qual permite aos alunos captar o essencial do texto na realização da leitura e, assim, desenvolver sua potencialidade subjetiva.

O autor esclarece que esta metodologia é um processo que parte da reflexão teórica para se chegar a uma proposta efetiva de aplicação prática. Assim, o autor enfatiza em seus escritos que a literatura comparada busca a investigação metodológica para se aplicar na prática, pois

[...] la LC [Literatura Comparada] no pretende desarrollar teorías propias, su ámbito de investigación está basado en la aplicación, igual que sucede en la investigación metodológica de una didáctica aplicada⁹ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 19-20).

Ao destacar a ênfase dada à prática pela Literatura Comparada que, ao invés de preocupar-se com a geração de mais uma teoria própria, prefere valer-se das tantas perspectivas teóricas já existentes, o referido autor assevera ainda que

[...] en este concepto de investigación didáctica se exige que los recursos didácticos se acompañen de los fundamentos teóricos que los justifican, de forma que éstos últimos le sirvan al maestro para

⁹Nossa tradução: [...] A Literatura Comparada não pretende desenvolver teorias próprias, seu âmbito de investigação está baseado na aplicação, tal qual a investigação metodológica de uma didática aplicada.

*entender, desarrollar y adaptar en la práctica las actividades y las técnicas que se le sugieren*¹⁰ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 31).

Ao revelar a necessária inter-relação da teoria com a prática – premissa do trabalho que o professor sugere com a Literatura Comparada – o autor expressa, claramente, que essas duas dimensões do trabalho pedagógico são correlacionadas e de que esta é a base que possibilita o entendimento, o desenvolvimento e as adaptações necessárias nas práticas docentes.

Tais princípios da Literatura Comparada, aplicados na prática do ensino de literatura no Ensino Fundamental, contribuem para o diálogo constante entre textos e culturas, pois estabelecem conexões entre a literatura e outros acontecimentos sócio-históricos, que despertam no sujeito sentidos profundos de encontros e transformações com a prática leitora.

Encontramos, assim, na intertextualidade, segundo expõem Mendoza Fillola (1994), a ferramenta indispensável para o trabalho com as obras literárias, porque ela revela as vozes e as falas que ecoam em todo texto. Nesse contexto, a noção de literatura comparada e também de intertextualidade definem-se pela capacidade dos leitores em associar elementos de sua própria cultura à cultura trazida por meio de um texto de literatura, bem como das aproximações possíveis desse texto com outras manifestações de arte.

O fenômeno da intertextualidade, aplicado ao ensino da literatura, tem como objetivo, conforme comenta Mendoza Fillola (1994), estudar o sentido da sua ocorrência entre textos de diferentes tipos e de diferentes linguagens através do comparatismo.

Nessa perspectiva, Mendoza Fillola (1994, p. 60), expõe que [...] *la intertextualidad, entendida ésta en sentido amplio, como una interconexión de textos y significaciones, también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario*¹¹.

Seguindo sua explanação, o professor Mendoza Fillola (1994) expressa que a intertextualidade é um conceito introduzido por Bakhtin (dialogismo) e difundido por

¹⁰ Nossa tradução: Nesse conceito de investigação didática, exige-se que os recursos didáticos sejam acompanhados dos fundamentos teóricos que os justificam, de forma que estes últimos sirvam ao professor para entender, desenvolver e adaptar, na prática, as atividades e as técnicas que lhe são sugeridas.

¹¹ Nossa tradução: [...] A intertextualidade entendida em sentido amplo como uma interconexão de textos e significações, também extensível às produções artísticas de signo distinto ao literário.

Kristeva, que afirma que a intertextualidade “*sirve para designar la relación que los diferentes enunciados literários tienen entre sí. Todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas*”¹² (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 61).

Reportando-se à compreensão da teórica Julia Kristeva acerca da intertextualidade, Mendoza Fillola (1994) destaca a importância das relações textuais no âmbito da literatura, o que permite aos sujeitos ampliarem seus conhecimentos, tanto literários quanto culturais, pois

*[...] cuestiones como la intertextualidad e interculturalización patentes en las obras literarias – aspectos que se podrían conectar con lo que J. Kristeva (1978:85) denomina la absorción y transformación – son conceptos que resultan lo suficientemente globalizadores como para permitir cohesionar una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en límites más amplios que la referencia a una producción nacional y de época.*¹³ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 39).

Verificamos, assim, que a intertextualidade pode ser percebida como uma interconexão de textos e significados, também estendida para a produção artística de diferentes signos. O teórico aposta na relação dos textos literários com outras formas de expressão artística como meio de alargamento do horizonte literário e experiência cultural do indivíduo.

O pesquisador espanhol Mendoza Fillola (1994, p. 99-102) propõe um modelo didático como alternativa metodológica para a leitura da literatura em âmbito escolar, traçando caminhos para a elaboração sistemática de ações que englobem a intertextualidade e a literatura comparada no trabalho com o texto literário na escola.

A proposta metodológica do autor exige que o sujeito leitor realce seu leque de conhecimentos para conseguir perceber os contrastes expressivos entre textos escritos e outros códigos artísticos - verbais e não verbais - em particular, com a pintura. Ressaltamos que, por atuarmos com uma série diferente que o autor

¹² Nossa tradução: [...] Serve para designar a relação que os diferentes enunciados literários têm entre si. Todo enunciado se relaciona com enunciados anteriores, o que dá lugar às relações intertextuais ou dialógicas.

¹³ Nossa tradução: Questões como a intertextualidade e a interculturalização presentes nas obras literárias – aspectos que poderiam ser conectados com o que J. Kristeva (1978:85) denomina de absorção e transformação – são conceitos suficientemente globalizadores que podem permitir a coesão de uma série de conhecimentos literários e culturais e organizá-los em limites mais amplos que apenas à referência a uma produção nacional e de determinada época.

propõe, buscamos trabalhar de maneira lúdica, utilizando o jogo e a brincadeira para mediar a leitura e a compreensão das obras contempladas.

Tais propósitos fazem parte, também, de nossas intenções ao longo do desenvolvimento de nossas “Oficinas Literárias Temáticas”.

Para aplicar tal proposta, o modelo comparativo, Mendoza Fillola (1994) propõe quatro fases, cada qual organizada em torno da estrutura sequencial abaixo:

Fase 1 - Assimilação dos conceitos chaves: Nesta fase o autor discute o conceito de intertextualidade, assim como a compreensão dos diversos fenômenos de transformação que ocorrem na criação de novas obras.

Fase 2 - Sistematização da metodologia da literatura comparada: Esta fase constitui-se na aplicação propriamente dita e no emprego dos recursos comparativos de observação voltados para os textos literários. Traz o emprego de estratégias de observação que são contrastados em textos da mesma língua.

Fase 3 - Estudos integrados de obras literárias em distintas línguas: Nesta fase está centrado o núcleo de aplicação da proposta. A comparação de textos em línguas distintas vai permitir ao aluno estabelecer conexões e correlações entre conhecimentos, línguas, gêneros e cultura, dentre outras diversas criações artístico-literárias.

Fase 4 - Integração de conhecimentos culturais e projeção interdisciplinar da proposta. Esta fase tem um caráter globalizador que destaca a possibilidade de se analisar, em sala de aula, produções de distintas artes, conectando-as com o condicionante do referencial literário como causa e como efeito.

Conforme o teórico, dependendo da turma com a qual se trabalha o método em questão, é necessário fazer adaptações concernentes às séries, no nosso caso, elas se voltam aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais.

Nesta perspectiva, então, é necessário que se estabeleça uma ordem sequencial precisa de abordagem ao texto literário, especialmente quando se trata de uma experiência de “leituras temáticas” na qual diferentes linguagens entram em jogo para a ampliação do horizonte inicial do leitor sobre a temática escolhida, que, no nosso caso é: “Um por todos e todos por um”, enunciado guia da proposta pedagógica.

Mendoza Fillola (1994) aponta para as relações existentes entre a Literatura Comparada e os diversos sistemas artísticos como a escultura, a pintura, a música,

o cinema, etc. Seguimos o que propõe Fillola para elaborar as oficinas literárias, ou seja, desenvolvemos as atividades com o texto literário, articulando-o com outras formas artísticas, tais como, música, pintura, filmes, visando o acesso dos alunos a uma tessitura de obras de arte e à expansão da leitura literária.

Nesta nossa pesquisa seguimos, como guia para a constituição do programa geral de leitura e a sequência ordenada de abordagem aos objetos escolhidos como material de leitura, os percursos elaborados pela professora Renata Zucki (2015), expostos 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, sob a orientação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck.

Tais percursos de abordagem ao material selecionado constituem uma “Proposta de aplicação pedagógico-literária”, a qual foi sistematizado por Zucki (2015, p. 71) – ancorada esta já nas proposições de Mendoza Fillola (1994) – nas seguintes etapas:

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

Inicialmente, são apresentadas aos pequenos leitores as obras literárias bem como as obras de outras naturezas que serão lidas sob os aspectos inerentes à primeira desenvolvida no Módulo I das “Oficinas Temáticas”. Nesse momento, é feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelecem-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciados e observados os traços de intertextualidade presentes em uma obra e entre as obras do conjunto reunido.

2- Recepção e Análise das obras:

Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelecem-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados entre as diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta

etapa, também, o professor explora 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, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares que, aos poucos, vão revelando as visões dos leitores sobre a temática e de como estas visões iniciais podem ir se alterando ao passo do contato que eles estabelecem com diferentes obras nas quais a temática é apresentada e discutida sob diferentes ângulos e formas.

4- Conclusões:

Depois da aplicação de cada Módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados – possíveis alterações na visão inicial sobre a temática –, bem como uma análise criteriosa da pesquisadora quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas. Tais observações precisam ser apontadas precisamente no “Diário de Campo”, pois se constituem em dados para a análise crítica dos resultados posteriormente feita.

As atividades sugeridas e sistematizadas visam a ampliar a leitura literária dos alunos no ambiente escolar e a proporcionar um aprofundamento no pensar a temática proposta, rumo à ampliação da visão inicial apresentada pelos leitores, o que se considera o caminho da formação leitora. Com relação a nossa temática, “A união faz a força”, a sugestão de organização das atividades em Módulos, com subtemáticas específicas, segue esquematizada na sequência do texto.

Contudo, cabe ressaltar que, antes da apresentação aos alunos das atividades propostas, a professora-pesquisadora estabelece um diálogo com a direção da escola e, logo, também, com a turma, expondo a eles a temática geral das “Oficinas Literárias Temáticas”. Tal proposta segue detalhada à continuação.

2.3.2 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura

Estruturamos, na sequência, os Módulos que serão aplicados em forma de “Oficinas Temáticas de Leitura Literária”, as quais estão organizadas em cinco encontros, com cinco períodos de aula, que serão desenvolvidos com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais do período vespertino.

No início do projeto, a professora realiza uma sondagem apresentando aos alunos a temática central “Um por todos e todos por um”, que será exposta em um cartaz que permanecerá na sala de aula durante a execução das oficinas.

Com o objetivo de averiguar o que pensam os alunos sobre o assunto em tela, a professora inicia o processo de estudo questionando os alunos sobre seu conhecimento deste enunciado, sobre o que pensam a respeito da temática e sobre como podemos relacionar a temática com a sala de aula.

Todas as manifestações dos alunos serão apontadas no “Diário de Campo”, pois servirão de dados para estabelecer a análise sobre sua visão inicial da temática e as possíveis alterações desta após a conclusão do projeto. Feita esta apresentação e sondagem inicial, as atividades, a seguir estabelecidas, são postas em prática.

MÓDULO 1 (duração de 5 aulas)

Subtemática: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” - Saltimbancos¹⁴

Tema da Prática: Tecendo caminhos para encontros e desencontros com o texto literário. Trabalho com a narrativa literária *Abrindo Caminho* (2010), de Ana Maria Machado, editora Ática, e o texto da música “*Vamos construir*” (1992), de Sandy e Junior. Exploração das intertextualidades contidas em *Abrindo caminho* (2010).

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

- Organização da sala de aula: Carteiras dispostas em círculo, sala com alguns objetos relacionados com a obra que será explorada, tapete e almofadas;
- Ilustrações nas paredes que remetem à obra a ser apresentada;

¹⁴ Essa subtemática está baseada no verso da canção Todos juntos dos Saltimbancos”.

- Multimídia;
- Diálogo sobre as obras e autores trabalhados neste Módulo, averiguando o que os alunos sabem (ou não) sobre as obras, autores e temas que serão estudados.

M.1.2- Recepção e análise das obras:

- Contação pela professora, da obra *Abrindo caminhos* (2010), de Ana Maria Machado, explorando a relação da história com a temática geral escolhida;
- Apresentação aos alunos das ilustrações do livro *Abrindo caminhos* (2010), de Ana Maria Machado, instaurando a leitura a “nível sensorial” (MARTINS, 2012, p. 40), para aproximar leitor e obra num primeiro momento;
- Leitura coletiva da obra pelos alunos, a fim de possibilitar a leitura a “nível emocional” (MARTINS, 2012, p. 48) e a geração de vínculos afetivos entre leitores, personagens, suas ações e sonhos;
- Conversa informal da turma motivada pela questão “Vocês também tem algum sonho de fazer algo para o bem da humanidade?”;
- Questionamentos e comentários sobre os aspectos da obra que os alunos pensam ser mais importantes para a construção da cooperação como meio de relacionamento humano;
- Pesquisa na internet sobre as personagens ficcionalizadas na obra *Abrindo Caminho* (2010), de Ana Maria Machado. Divisão da turma em grupos para realização dessa pesquisa, no laboratório de informática, sobre as personalidades citadas na obra *Abrindo Caminhos*. A partir da pesquisa que cada grupo realizou, apresentar, oralmente, para os demais alunos da sala os resultados, explanando o que mais lhe chamou atenção sobre o item pesquisado;
- Exploração intertextual da obra *Abrindo Caminho*, com explicações da professora sobre as possíveis relações que uma obra pode estabelecer com outra, neste caso, com os textos históricos e as façanhas registradas destas personagens na história da humanidade;
- Leitura do poema de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho”, e audição da música de Tom Jobim, “Águas de Março”, para exemplificar outras intertextualidades que existem na obra mote do subtema abordado nesta oficina. Tais textos são interlocuções presentes na obra *Abrindo Caminho* (2010), de Ana Maria Machado, leitura inicial deste Módulo;

- Síntese oral dos alunos sobre as contribuições que as realizações das personagens trouxeram para a humanidade e, ao final, a confecção de um cartaz para evidenciar essas ações colaborativas das personagens à progressão da humanidade;
- Audição da música “*Vamos construir*”, de Sandy e Junior;
- Relatos dos alunos sobre o que sentiram e perceberam ao ouvir a canção, quais as sensações e emoções que a música despertou;
- Leitura coletiva, ou em forma de jogral, do texto da canção ouvida para, então, discutir a mensagem nela transmitida;
- Elencar as referências possíveis entre as obras (conto e músicas), enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas;
- Conversa sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores de cada uma das obras abordadas

Neste momento final desta etapa, o professor pode evidenciar a relação necessária e concretizada na narrativa entre autor, ilustrador, diagramador etc., que possibilitou a publicação do livro *Abrindo Caminhos*. Do mesmo modo, há que se mostrar que a canção que muitos conhecem e cantam, “*Vamos construir*”, de Sandy e Junior, é resultado de todo um trabalho de equipe¹⁵: compositor, músicos, intérpretes, sonoplastia, etc. Nenhum destes textos é fruto do trabalho individualizado. Assim, é “a união que faz a força” e produz os resultados que todos esperam de um projeto bem-sucedido.

M.1.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Diálogo sobre o que sentimos quando lemos ou ouvimos uma história. Verificar, neste momento, se há, na família dos alunos envolvidos com o projeto, o hábito de se contar ou ler histórias ou o costume de conversar sobre o que fizeram os antepassados. Tais informações devem ser registradas, com precisão, no “Diário de Campo”, pois constituem material de análise posterior;
- Estabelecer hipóteses acerca da intenção dos autores na elaboração das obras e como estas se diferenciam ou se aproximam. Incentivar os alunos para que

¹⁵ O professor, neste momento, pode levar à sala, para exemplificar o trabalho em equipe realizado com a produção da música “*Vamos construir*”, a ficha técnica do álbum “*Sábado à noite*”, de 1992, no qual está inserida esta canção.

relatem sobre como ocorre, e se ocorre, a relação familiar com a leitura e a música, a contação de aventuras realizadas por integrantes da família no passado;

- Proporcionar espaço para que os alunos dialoguem sobre histórias que já ouviram, de canções que gostam de cantar, sobre as mensagens que eles entendem destas canções;
- Relacionar o tema proposto com os aspectos social, histórico e cultural na qual os alunos estão inseridos. Pensar como a temática das “Oficinas Temáticas de Leitura Literária” está inserida na atual sociedade em que vivemos e como isso interfere na nossa vida diária;
- Mostrar, pelas obras lidas, que, no decorrer da história, o homem registrou seus inventos e que encontramos no texto literário grande parte dos saberes e ações da humanidade. Dar aos alunos a voz para relatarem como a temática “Um por todos e todos por um” e as subtemáticas: 1ª - “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” (Saltimbancos); 2ª - “Um + um + um + todos” (GÖBEL); 3ª - “Unidos venceremos. Divididos, cairemos”. Esopo; que integram as oficinas já realizadas, apresentam-se em outros ambientes da escola, como por exemplo: cozinha, secretaria, biblioteca, etc.;
- Montar, no saguão da escola, um painel usando papel kraft para colar os resultados das pesquisas realizadas na oficina anterior sobre Dante Alighieri, Carlos Drummond de Andrade, Tom Jobim, Alberto Santos Dumont, Marco Polo e Cristóvão Colombo, compartilhando as informações com as demais turmas da escola;
- Construção de um móbile, utilizando elementos presentes na história de *Abrindo Caminhos* (avião, balão, barco, etc.).

M.1.4- Conclusões:

- Avaliação coletiva oral do trabalho realizado, expondo os aspectos que mais gostaram e se as atividades realizadas contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos, para o prazer da leitura da literatura e a expansão da experiência leitora;
- Cada aluno receberá uma caderneta, denominada “Abrindo Caminho”, para colorir e depois fazer o registro da avaliação oral realizada;

- Os resultados manifestados pelos alunos devem ser cuidadosamente apontados no “Diário de Campo”, já que são dados para a análise posterior da implementação do projeto.

Observação: Antes do término deste encontro a professora irá ler aos alunos uma parte da obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, prometendo-lhes seguir na oficina seguinte.

MÓDULO 2 (duração de 5 aulas)

Subtemática: Um + um + um + todos (GÖBEL, 2013)¹⁶.

Tema da Prática: Literatura e obras fílmicas: relações possíveis entre a obra *O Nabo Gigante* (2016), a pintura “Brincadeiras” (1990), de Ivan Cruz e obras fílmicas sobre a temática geral “A união faz a força”.

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

- Organização da sala de aula: carteiras dispostas em círculo, sala com um vaso no qual estará plantado um grande nabo, que será utilizado para a dramatização da história;
- Multimídia para trabalhar obra fílmica;
- Fotos de algumas obras de Ivan Cruz¹⁷;

¹⁶ A artista plástica e ilustradora Anna Göbel é resultado de uma mistura de culturas: ela é de família alemã, mas nasceu na Espanha, foi criada na Argentina e vive no Brasil desde 1995. Assim é também o conto folclórico da beterraba, que ela nem sabe em qual desses países escutou pela primeira vez. Como Anna, esse é um conto do mundo. Por isso, ela optou por recontá-lo para crianças sem usar palavras, apenas imagens, que dispensam qualquer barreira da língua e ilustram bem como a união faz a força. O divertido e original resultado pode ser conferido em **Um + Um + Um + Todos**, lançamento da Autêntica Editora. Fonte: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-editorial-autentica/noticias/2013/07/anna-goebel-lanca-em-belo-horizonte-um-um-um-todos>, Acesso: 20 jul. de 2019.

¹⁷ O artista plástico Ivan Cruz nasceu em 1947, nos subúrbios do Rio de Janeiro e brincava pelas ruas do seu bairro como toda criança. Formado pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele organizou, em 1990, a mostra com a temática que se tornou sua assinatura: as brincadeiras de infância. Ivan Cruz já reproduziu em seus quadros em acrílico e cores vivas mais de cem jogos infantis, como crianças jogando bolinha de gude e pião, soltando pipa, pulando corda, amarelinha e carniça (o jogo que, em fila, salta-se por sobre o corpo de quem está a sua frente). Suas pinturas foram parar em camisetas, imãs de geladeira e jogo da memória. Ivan Cruz baseia seu trabalho na frase que criou: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”. Fonte: <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ivan-cruz>. Acesso: 18 mar 2019.

- Exposição sobre quais obras e autores que se abordarão neste Módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras, etc.;
- Conversação sobre a relação de união das personagens para desenrolar a narrativa;

M.2.2- Recepção e análise das obras:

- Apresentação da obra *O Nabo Gigante*, de Aleksei Tolstói (2016), para leitura a nível sensorial (MARTINS, 2012, p. 40), explorando aspectos paratextuais da obra: capa, gravuras, contracapa, etc.;
- Narração das ações da obra *O Nabo Gigante* pela professora. A narração será realizada com questionamentos para que os alunos levantem hipóteses, verifiquem e façam inferências com base nas ilustrações;
- Questionamentos e comentários sobre os aspectos da obra que os alunos pensam ser mais expressivos, relacionando-os à temática das oficinas;
- Dramatização das ações da obra *O Nabo Gigante* realizada pelos alunos, que estarão caracterizados com máscaras das personagens para representação do papel escolhido, possibilitando aos alunos leitura a “nível emocional” (MARTINS, 2012, p. 48). Nesta etapa, repetir a dramatização para que todos os alunos possam vivenciar, na prática, a importância de unir os esforços para um mesmo objetivo – a união;
- Diálogo sobre o papel que cada um desempenhou na dramatização e a sua importância no desenvolvimento da atividade e no ambiente escolar;
- Apresentação (em multimídia) dos filmes: Animação “Joaninha: a união faz a força” e “Pinguins”, “As formigas e os caranguejos”¹⁸;
- Conversação com os alunos sobre o que foi sentido, captado, experienciado. Relato, oral, sobre as impressões que tiveram com as obras filmicas;
- Apontar as possíveis relações entre as obras (conto e vídeos Animação “Joaninha: a união faz a força” e “Pinguins”, “as formigas e os caranguejos”), elencando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas;
- Leitura, mediada pela professora, das fotos das pinturas de Ivan Cruz;

¹⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jLna0cv0a-k>. Acesso: 20 de mar 2019.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SOA9TKzkCVU>. Acesso: 20 de mar 2019.

- Diálogo a respeito da obra pictórica: se a conhecem e o que pensam dela, quais as sensações despertadas pela visão das obras;
- Análise de como o tema brincadeiras foi retratado pelo artista e como a obra produz diferentes percepções no leitor;
- Diálogo sobre as diferentes brincadeiras que aparecem na obra. Relatos sobre como hoje as crianças brincam. Comparação entre as brincadeiras de hoje com as que estão no banner;
- Exposição oral sobre a biografia do autor pela professora, questionando se os alunos sabiam das informações, se conhecem outras obras que ele pintou;
- Conversa sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores de cada uma das obras abordadas.

M.2.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Exploração da capa do livro, do título, das ilustrações e do posicionamento das informações sobre o escritor, o ilustrador e a editora. Estes são procedimentos muito enriquecedores para os leitores. Perguntar: Quais são os itens que estão em todas as capas e todos os livros? Você conhece outros livros desta autora?;
- Proporcionar espaço para que os alunos dialoguem sobre as obras de Ivan Cruz, perguntar às crianças se elas conseguem encontrar, na pintura, alguma figura que já conhecem, quais brincadeiras eles conhecem, como são as regras, quais dessas brincadeiras podemos brincar sozinhos e quais precisa-se de outros amigos para brincar, qual mensagem eles conseguem formular sobre as pinturas;
- Verificar se, no ambiente familiar, os alunos costumam brincar conforme visto nas obras. Questioná-los se eles têm conhecimento sobre o fato de as brincadeiras retratadas pelo pintor serem aquelas que os pais, os avós, bisavós brincavam na infância e que eram repassadas de geração para geração e que hoje, devido a todo contexto histórico, estamos nos esquecendo dessa tradição. Tais informações devem ser registradas com precisão no "Diário de Campo", pois constituem material de análise posterior;
- Questionamentos sobre a forma como ocorrem as brincadeiras hoje, as modificações que foram ocorrendo nos diferentes espaços onde se brinca. Indagar os alunos se, por exemplo, a brincadeira de esconde-esconde realizada

na escola ou no parquinho é a mesma coisa que brincar na rua. Perguntar-lhes se eles sabem por que, hoje em dia, as crianças estão brincando menos na rua;

- Proporcionar aos alunos um momento para que dialoguem sobre as brincadeiras e elejam uma no coletivo para ser realizada no pátio da escola;
- Escolher uma das obras do pintor Ivan Cruz e realizar a releitura da mesma;
- Realizar a dinâmica “Brincadeiras Tradicionais” com os alunos: O professor irá confeccionar uma caixa e colocará dentro o nome e a figura do objeto com a temática da pintura “Brincadeiras”: peteca, bola de queimada, bola de gude, latas de óleo, pedrinhas, pião, corda, etc. O professor colocará uma música e os alunos, em círculo, irão cantá-la, quando esta for interrompida, um aluno retirará um papel da caixa e, então, será questionado sobre o mesmo, como: O que é? Para que serve? Alguém sabe como era usado? Qual brincadeira se brinca utilizando esse objeto? Deixar um tempo para que eles demonstrem, oralmente, com se brinca;
- Dividir os alunos em grupos e solicitar que cada grupo busque estratégias e represente, corporalmente, a temática estudada “Um por todos e todos por um - Três Mosqueteiros”, a subtemática: “Um + um + um + todos” (Gobel, 2013) e baseando-se nas obras fílmicas que assistiram. Registrar, em fotos, para que eles possam analisar posteriormente as suas contribuições e verificar a importância do trabalho coletivo.

M.2.4- Conclusões:

- Alunos dispostos em círculo. Oportunidade de expor, oralmente, sobre o que aprenderam: se foi significativo e o porquê da significância. Exposição das releituras e conversação sobre as sensações que tiveram ao produzir a sua obra;
- Cada aluno receberá uma caderneta no formato do nabo gigante, onde registrarão o aprendizado desse módulo e depois farão a pintura da mesma;
- Os resultados manifestados pelos alunos devem ser cuidadosamente apontados no “Diário de Campo” já que são dados para a análise posterior da implementação do projeto.

Observação: A professora, antes do término deste encontro, retoma a parte da obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, e segue um capítulo mais, prometendo-lhes continuar na oficina seguinte.

MÓDULO 3 (duração de 5 aulas)

Subtemática: Unidos venceremos. Divididos, cairemos - Esopo¹⁹

Tema da Prática: Aproximação possível da obra *Os músicos de Bremen*, de Stefania Leonardi Hartley (2017), as pinturas de Martorelli e o vídeo da canção “Todos juntos”²⁰, Saltimbancos.

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

- Organização da sala de aula: Carteiras dispostas em círculo;
- Multimídia para trabalhar a canção “Todos juntos”;
- Bandejas de isopor, tintas guache, pincéis e massa de modelar;
- Levantamento dos conhecimentos prévios da turma em relação às obras e aos autores que serão explorados nesta etapa;
- Reflexão e conversação sobre os valores que cada obra apresenta em seu contexto.

M.3.2- Recepção e análise das obras:

- Realização da leitura, a nível sensorial (MARTINS, 2012, p. 40), por meio da apresentação da obra *Os músicos de Bremen*, (2017), autoria oficial dos Irmãos Grimm, que foi adaptado pela autora Stefania Leonardi Hartley, edição da Happy Books Editora, tradução de Ruth Marschalek;
- Analisar, coletivamente, os elementos que compõem a obra, desde a capa até as ilustrações da história;
- Leitura da obra *Os músicos de Bremen* pela professora, que utilizará um quadro imantado e partes pequenas da ilustração da história para compor o cenário da obra;
- Questionamentos para que os alunos levantem hipóteses sobre qual cenário está sendo montado e qual a personagem que participa desse momento da narrativa;

¹⁹Trata-se da moral da história da fábula "O leão e os 3 bois". Fonte: <https://www.fraseseversos.com/autores/esopo/unidos-venceremos-divididos-cairemos/>. Acesso: 21 de jul, 2019

²⁰Lançado no ano de 1977, o disco infantil “Os saltimbancos” foi um projeto composto por importantes figuras da música popular brasileira. Entre outros nomes, destacamos as figuras de Chico Buarque, Nara Leão, Vinicius de Moraes e Miúcha como os grandes envolvidos nesse projeto. A inspiração desse disco aparece como uma adaptação da obra literária “Os músicos de Bremen”, criada pelos lendários irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/historia/os-saltimbancos.htm>. Acesso: 12 jan. de 2019.

- Questionamentos e comentários sobre os valores e sentimentos que a história mostra, relacionando-os à temática das oficinas;
- Leitura compartilhada: um aluno ou a professora fará a leitura da história e os demais participarão imitando os sons dos animais quando estes aparecerem na narrativa, permitindo aos alunos a realização da leitura a “nível emocional” (MARTINS, 2012, p. 48);
- Formação de grupos pequenos e entrega aos mesmos da ilustração do conto “Os Músicos de Bremen”. Solicitar que os alunos coloquem em sequência as imagens de acordo com a história trabalhada;
- Entrega aos alunos da história “Os Músicos de Bremen”, na versão de poesia, “Os Músicos de Bremen” ilustrado por Walter Ono e texto de Edgard José Romanelli, para realizarem a leitura do texto e encaixarem os versos adequadamente às imagens recebidas anteriormente;
- Seleção da parte do poema que cada grupo irá declamar para os demais da turma;
- Exposição, no multimídia, das obras do artista plástico Paulo Salvador Martorelli²¹ e o vídeo da canção “Todos juntos”;
- Apreciação estética das obras, com comentários sobre o que mais gostaram nelas;
- Relações existentes entre as obras: promover a comparação de informações (semelhanças e diferenças) entre as obras, elencando recursos estéticos que as aproximam ou distanciam. Isso pode ser feito por meio de perguntas do professor aos alunos, como, por exemplo: o que há em comum nas obras? O que elas têm de diferente? Quais as sensações que provocam? Quais as aproximações possíveis?
- Apreciação dos valores sociais e morais contidos nas obras apresentadas;

²¹ Paulo Salvador MARTORELLI, artista plástico, natural de Recife - PE. Estilo impressionista, com obras em pintura a óleo, tinta acrílica e aquarelas. Martorelli, em seu blog, escreve que “Sou um artista plástico de estilo impressionista, inspirado em temas que exploram a música e a dança, com destaque para a beleza e a riqueza das orquestras sinfônicas e o brilho do balé clássico. Busco expressar nas telas o encantamento de músicos e dançarinos desse fascinante universo de sons e movimentos. Encontrei na genialidade desses personagens uma fonte inesgotável de inspiração e um cenário de desafios que põe à prova as minhas habilidades e exige um permanente exercício de pesquisas e aperfeiçoamento. Elaboro as minhas obras no ritmo das cores e no compasso dos pincéis, registrando o lirismo daqueles que emocionam. [...]. Com os pincéis me sinto regente de uma orquestra de tintas: ouço a música das cores”. Disponível em: <http://martorelliart.blogspot.com/>. Acesso: 20 de mar. 2019.

- Indagação de quais as possíveis aproximações das obras com a temática geral das atividades, apresentada no primeiro encontro;
- Detalhamento, no conto, dos aspectos referentes às personagens que vivenciam o abandono, pelos seus donos, por estarem velhos e não atenderem a demanda dos padrões do capitalismo;
- Comentários dos alunos sobre a organização das personagens para a superação dos obstáculos.

Nesta etapa, a professora poderá enfatizar que todos os aspectos visualizados nas obras são frutos de um trabalho realizado na coletividade, destacando o que está presente na letra da canção "Todos juntos": "Todos juntos somos fortes... Não há nada pra Temer."

M.3.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Questionamentos sobre como os alunos poderiam explicar as relações existentes entre as obras plásticas e literárias;
- Diálogo, relacionando o tema às questões sociais, históricas e culturais dos alunos, evidenciando, assim, que, apesar de serem criadas dentro de uma realidade diferente, cada obra ultrapassa os limites geográficos e culturais, tornando-se universal. Assim, podemos questionar os alunos da seguinte forma: algo parecido com o que aconteceu com os Saltimbancos também acontece no Brasil? Alguém pode dar algum exemplo?
- Apresentação de vídeo sobre a biografia dos autores das obras trabalhadas;
- Comentários sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores de cada uma das obras abordadas;
- Conversação com os alunos a respeito das intenções dos autores das obras, o contexto de produção e quais sentidos foram despertados por elas. Questionar se as impressões iniciais que eles tiveram foram ampliadas com a possibilidade de inter-relacionar as obras;
- Explicação sobre a obra *Os músicos de Bremen*, as adaptações feitas e a época a que pertencem;
- Comentários sobre o autor e sobre o estilo de época em que se inserem as pinturas;
- Apresentar aos alunos a história da cidade de Bremen;

- Levar o mapa Mundi para os alunos procurarem o país onde está localizada a cidade de Bremen e verificar se é perto ou longe da nossa cidade;
- Questionamentos sobre os instrumentos musicais que aparecem no conto, se os alunos conhecem os instrumentos, se tem algum em casa e se sabem tocar, se já viram, ou assistiram uma apresentação de orquestra;
- Exibição do vídeo “Orquestra na rua”²² (Um excelente exemplo de trabalho em equipe, se todos estiverem em harmonia, o trabalho terá muito mais impacto) e o vídeo “Mickey, o concerto da banda”²³;
- Indagação da professora aos alunos sobre a possibilidade de eles terem um instrumento musical e qual seria a sua preferência nesse caso;
- Conversação sobre os elementos necessários para montar uma orquestra, explorar com os alunos alguns sons utilizando palmas, batidas dos pés, assobios, batidas na mesa com lápis. No final, cada fileira fará um som, compondo, assim, uma brincadeira musical (vivenciar, na prática, os atributos necessários para trabalhar coletivamente);
- Modelagem e pintura. Cada aluno receberá uma bandeja de isopor que terá que pintar para fazer o fundo da sua obra de arte. Em seguida, cada aluno receberá massinhas de modelar para moldar o seu monumento “Músicos de Bremen”. Feita a modelagem ela será colada na bandeja pintada. Enquanto os alunos moldam seu monumento, colocar para audição uma música orquestrada²⁴;
- Divulgação do trabalho realizado em uma turma da escola, por exemplo, no quinto ano. Os alunos do quarto ano apresentam suas obras de arte para o quinto ano, expondo sobre o trabalho que fizeram a partir do conto “Os músicos de Bremen”, e, também, fazem a propaganda, convidando os colegas a lerem o livro;
- Realização da exposição das obras dos alunos no saguão da escola.

M.3.4- Conclusões:

- Ao final das atividades, faz-se a reunião dos alunos e se promove o diálogo sobre as impressões que eles tiveram ao trabalhar com o livro “Os Músicos de Bremen”

²²Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gr-4_eZ6Cso. Acesso: 04 mar. de 2019.

²³Curta de animação em cor com Mickey Mouse que foi lançado em 1935. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U_fu8Kxrnuq. Acesso: 02 ago. de 2019.

²⁴Sugerimos para esse momento as composições de Vivaldi - "Summer" from four seasons. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g65oWFMSoK0>, Beethoven - 9ª Sinfonia Ode e Alegria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yli72FRnZp8>. Acesso: 10 abr. 2019.

e as demais obras. Nesse momento, eles deveriam expressar o que aprenderam ao desenvolver as atividades e qual a mensagem que eles poderiam citar delas para transmitir a outros colegas ou familiares;

- Conversação e autoavaliação sobre o que aprenderam: se foi significativo e o porquê da significância. Fazer o registro na caderneta “Mandala de Bremen”;
- Diálogo com os alunos sobre as sensações que tiveram ao produzir a sua obra de arte.

Observação: A professora, como prometido, retoma a parte da obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, lida na oficina anterior, e segue um capítulo mais, sempre prometendo-lhes continuar na oficina seguinte.

MÓDULO 4 (duração de 5 aulas)

Subtemática: “Um galo sozinho não tece uma manhã” - Fragmento do poema Tecendo Manhã, de João Cabral de Melo Neto

Tema da Prática: Literatura: relações possíveis entre as obras “Tecendo a manhã”, Poema de João Cabral de Melo Neto²⁵, a Fábula “O beija flor e o incêndio na floresta”²⁶ e a música “Um mundo melhor”, Cristina Mel²⁷(2003).

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

- Organização da sala, com tatame e almofadas no cantinho da leitura;
- Multimídia, folhas impressas, papéis coloridos, tesoura, cola, canetinhas, lápis de cor, giz de cera e sulfite;
- Diálogo a respeito das obras que serão apresentadas para determinar o que conhecem a respeito delas e de seus autores;

M.4.2- Recepção e análise das obras:

²⁵ MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: _____. **Antologia poética**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Sabiá, 1973.

²⁶Disponível em: <http://rosasta.blogspot.com/2011/04/o-beija-flor-e-floresta.html>. Acesso: 04 abr 2019.

²⁷“Por um mundo Melhor” é um álbum infantil da cantora Cristina Mel, lançado pela Clevan Music em 2003 e que contém a música “Um mundo melhor”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Por_um_Mundo_Melhor. Acesso: 04 de abr. 2019.

- Audição do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto (vídeo), explorando a dramaticidade do texto;
- Leitura dramatizada da fábula “O beija flor e o incêndio na floresta”, feita pela professora;
- Apresentação no multimídia do vídeo musical “Um mundo melhor”;
- Conversação sobre as impressões que tiveram com relação ao poema, à fábula e à música;
- Conversação sobre aspectos das obras: o que foi sentido, captado; as impressões que os alunos perceberam em seus sentidos com as obras; o que pensam ser mais expressivo nelas; o que elas despertam em cada aluno;
- Relação das obras com a temática trabalhada: expressão oral dos alunos;
- Exibição resumida de aspectos relacionados à vida e à obra dos autores apresentados;
- Análise e comparação das obras: o que elas têm em comum e o que as distancia, quais suas semelhanças e diferenças e o que elas provocam nos nossos sentidos no processo de recepção.

M. 4.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Apreciação do áudio com a declamação do poema “Tecendo a manhã”;
- Comentários sobre o que sentiram acerca do poema durante a audição: destacar quais as sensações foram despertadas pelos versos do poema para auxiliar na formação do leitor subjetivo, sensível à beleza da linguagem poética;
- Questionamentos e comentários sobre o significado de “tecer a manhã”, o porquê do cantar dessa ave durante a madrugada, por que eles precisam se juntar para “tecer a manhã”;
- Reflexão sobre a possibilidade de um galo sozinho conseguir essa ação de “tecer a manhã”;
- Indagação da professora aos alunos sobre a imaginária inserção deles no contexto do poema, pela pergunta: Se fossem vocês o galo do poema, que estratégias usariam para “tecer a manhã”?
- Conversação sobre o que “os galos”, citados no poema, podem representar;
- Apresentação aos alunos, em *powerpoint*, de exemplos de linguagem denotativa, metafórica, utilizando os “ditos populares” – Ver anexo 1 e 2;

- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores de cada obra;
- Apresentação da fábula “O beija-flor e o incêndio na floresta”, utilizando fantoches para dramatizar;
- Recontação da fábula pela professora como narradora, enquanto os alunos farão, coletivamente, as falas dos animais da história sempre que isso acontecer na narrativa vista;
- Diálogo sobre o papel do beija-flor na história, relacionando isso com o tema das oficinas;
- Questionamentos sobre quais os riscos que o beija-flor correu. Oportunizar a inserção do aluno na história, para a sensibilização do leitor subjetivo, questionando: se você estivesse no lugar do beija-flor o que faria? Que instrumento utilizaria para conter o fogo? Chamar a atenção à importância dos profissionais que trabalham apagando incêndios na nossa sociedade. Questionar os alunos se eles sabem quem são esses profissionais, se conhecem algum deles;
- Análise da atitude do beija-flor, comparando-a com a dos demais animais da floresta e com aquelas mencionadas pelos alunos que seriam as suas;
- Conversação sobre o desfecho da história e que outras possibilidades poderíamos criar. Dar tempo para os alunos pensarem, em grupo, e, depois, relatarem outros possíveis finais para a fábula;
- Apresentar o vídeo da Música: “Um mundo Melhor”. Ouvir, cantar, ler e jogar a letra da canção;
- Comentários sobre a canção e as possíveis relações dela com a fábula e o poema estudados, com a apresentação pelos alunos das diferenças e das semelhanças numa roda de conversação;
- Diálogo acerca das sensações provocadas pela música, tanto no vídeo quanto no texto lido. Que sentimentos foram despertados pela aproximação entre os textos e a música?
- Levantamento de pontos referentes à intenção dos autores, possibilidades de interpretação e construção de sentidos de acordo com os conhecimentos do grupo;

- Representação do processo de recepção e compreensão das obras por meio de desenhos, utilizando os materiais organizados com antecedência: sulfite, lápis, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas;
- Confecção de um galo com a técnica de dobradura, para montar um painel “tecendo a manhã” a ser exposto no saguão da escola e, depois, exposto na sala de aula.

M.4.4- Conclusões:

- Conversação sobre o processo de recepção das leituras literárias (gosto, prazer, a ludicidade). Observação e reflexão sobre a interação entre o grupo e suas trocas de experiências. Verificação do fato de estar, ou não, ocorrendo mudança de atitudes na sala de aula e no dia a dia, considerando as temáticas trabalhadas;
- Registro da conversa oral na caderneta “Tecendo Manhã” e decoração da mesma.

Observação: A professora retoma, ao final da oficina, a parte da obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, lida na oficina anterior, conta-lhes ações de um capítulo mais, sempre prometendo-lhes continuar na oficina seguinte.

MÓDULO 5 (duração de 5 aulas)

Subtemática: A formiga é pequena, mas elas são um exército quando juntas”. Raul Seixas ²⁸

Tema da Prática: Leitura final da obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato e as fotografias de Andrey Pavlov²⁹

M.5.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

²⁸Fonte: <http://pequenasformigas.blogspot.com/2012/04/formiga-e-pequena-mas-elas-sao-um.html>. Acesso: 02 ago. de 2019.

²⁹Imagens do fotógrafo russo Andrey Pavlov que produziu um ensaio com uma série de fotos intitulada "Ant tales" ou "Contos de formiga". Disponível em <https://www.mundodosanimais.pt/fotos/formigas-incriveis/>. Acesso: 06 abr. de 2019.

- Sala organizada com as imagens das várias personagens do “Sítio do Pica Pau Amarelo”;
- Multimídia, folhas de papel sulfite, lápis de cor e canetinhas;
- Conversação sobre os autores e as obras, para averiguar o que eles conhecem a respeito deles;
- Esta obra, como já anunciado, foi sendo lida no decorrer das oficinas literárias temáticas, cada final de oficina a professora fez a contação de uma parte do livro, para aguçar a curiosidade dos alunos pela narrativa e pela leitura. Nesta oficina, serão abordadas as demais partes da obra que não foram lidas anteriormente.

M.5.2- Recepção e análise das obras:

- Apresentação da obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, para leitura a nível sensorial (MARTINS, 2012, p. 40), explorando aspectos paratextuais da obra: capa, gravuras, contracapa, etc.;
- Investigação sobre o que os alunos sabem da obra: se alguém já a leu, ou buscou depois do início das oficinas. Essa verificação é essencial no nosso caso, pois, o livro está disponível no acervo da biblioteca da escola;
- Leitura comentada do livro – com exceção das últimas páginas – com pausas entre as páginas para avaliar a recepção dos ouvintes, entendimento de vocabulário e fazer/responder questionamentos;
- Apresentação das imagens do fotógrafo russo Andrey Pavlov que produziu um ensaio com uma série de fotos intitulada "Ant tales" ou "Contos de formiga";
- Diálogo sobre as percepções que tiveram durante a leitura: o que chamou a atenção? Que sentimentos a leitura despertou? Quais foram as sensações provocadas? Consideram o enredo interessante? Como se sentiram em relação à parte lida? Como imaginaram o cenário que o autor descreve?
- Conversação sobre os sentimentos despertados pela leitura, as sensações provocadas e a capacidade de imaginar o cenário que o autor descreve.

M.5.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Exploração da capa do livro, do título, das ilustrações e do posicionamento das informações sobre o escritor, ilustrador e editora. A professora pergunta aos alunos: quais são os itens que estão em todas as capas e todos os livros? Você conhece outros livros deste autor? Alguém já assistiu algum episódio da série “Sitio do Pica-pau-amarelo?” Qual das personagens daí você mais gosta? Por quê?
- Formação de grupos para encenação: a professora pede aos alunos que imaginem como acabará a história e que façam, em grupo, uma encenação do final imaginado. Explicar aos grupos que cada um deverá encenar aquilo que imaginem ser o final, não importando se o desfecho escolhido coincidir, ou não, com os demais;
- Diálogo sobre o final apresentado pelos grupos e os motivos que levaram a tal escolha. Em seguida, a professora lerá as últimas páginas da história;
- Conversa a respeito do desfecho do autor, comparando-o com aqueles que eles criaram na encenação;
- Apresentação das imagens fotográficas de Andrey Pavlov em multimídia;
- Análise de como o tema (cenário/paisagem) foi retratado de diferentes formas pelo artista, e como elas produzem diferentes percepções no leitor;
- Explicação e conversação sobre os diferentes efeitos de sentidos provocados em cada leitor: levantar pautas referentes à intenção dos autores, contextos de produção das obras, construção de sentidos de acordo com os conhecimentos do grupo;
- Ampliação das discussões em grupo propondo a relação do tema e dos conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual os alunos estão inseridos;
- Passeio no pátio da escola para verificar se há algum formigueiro e analisar como as formigas se comportam. A professora e os alunos tirarão fotos e farão a comparação dessas fotos com as do fotógrafo russo, analisando as semelhanças e diferenças e o contexto da obra. Ao final, fazer a impressão das fotos e montar um painel para exposição;
- Montagem em 3D das personagens Narizinho e Emília (folhas impressas pela professora). Alunos irão recortar e montar as personagens de acordo com as instruções da professora.

M.5.4- Conclusões:

- Levantamento das atividades realizadas, dos materiais produzidos, das leituras feitas com destaques para os comportamentos nas atividades de grupo;
- Análise e comentários dos alunos sobre qual objeto de leitura e qual narrativa lhes pareceu mais significativa, com destaque às ações e às personagens conhecidas durante as oficinas;
- Expressão de desejos e sonhos: a professora pedirá aos alunos que se manifestem sobre que desejos e sonhos eles têm para a leitura na escola. Esses desejos e sonhos serão registrados na caderneta “O Sitio do Pica Pau Amarelo” para que se tenham os registros para futuros projetos na escola.

As impressões finais dos alunos devem ser cuidadosamente registradas no “Diário de Campo” pela professora, pois eles serão objeto de análise na etapa seguinte da descrição desta pesquisa aplicada ao ensino de literatura na escola.

MÓDULO 6 (duração 5 aulas)

Temática: “A força da união”³⁰

Tema da prática: “Juntos podemos mais”. O significado da união explorado nas obras fílmicas de “Vida de Insetos” (1998), do diretor John Lasseter; “Formiguinhaz” (1998) do diretor Direção: Eric Darnell (2008); “A fuga das galinhas” (2000), do diretor Nick Park e Peter Lord e “Os Três Mosqueteiros” – Disney (2004), do diretor Donovan Cook. Relações de intertextualidade com a obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato; *O Nabo Gigante* (2016) e demais corpora de leitura das oficinas anteriores.

M.6.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Sala organizada com fotos das sinopses dos filmes que serão trabalhados e tatames para os alunos se acomodarem para assistir ao filme;
- Multimídia, folhas de papel sulfite, lápis de cor e canetinhas, tatames;

³⁰Fonte: <http://pequenasformigas.blogspot.com/2012/04/formiga-e-pequena-mas-elas-sao-um.html>. Acesso: 02 ago. de 2019.

- Conversação sobre as obras fílmicas, investigando o que eles conhecem a respeito de cada uma, das personagens, do enredo, do tempo e do espaço.

M.6.2- Recepção e análise das obras:

- Apresentação das obras fílmicas, utilizando as fotos das sinopses;
- Conversação sobre o que os alunos sabem das obras apresentadas, retomando os elementos da narrativa;
- Leitura da sinopse dos filmes, sem contar o final, para avaliar a recepção dos ouvintes e a proposição de um final para a sinopse e, depois, comparar com aquelas descritas dos filmes;
- Apresentação de fragmento das obras, relacionando-os com a temática geral da oficina;
- Diálogo sobre o que os alunos observaram durante a sessão de filme (fragmentos): quais aspectos ou cena que mais lhes chamou a atenção? Cena que mais lhes comoveu? Quais as sensações que sentiram durante a exibição das obras? Consideraram o enredo interessante? Quais recursos são utilizados para a produção das obras? Relatar como o produtor organiza o cenário;
- Análise comparativa entre os vídeos exibidos: quais as aproximações temáticas possíveis? Há algum aspecto em que eles se distanciam?
- Filme “Os Três Mosqueteiros”, para fechamento das “Oficinas Literárias Temáticas”.

M.6.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Os alunos estarão dispostos no tatame, de forma que fiquem bem confortáveis. Cada aluno receberá um pacote de pipoca doce para fazer degustação durante sessão de filme;
- Exibição do Filme “Os três Mosqueteiros”;
- Após assistirem ao filme, a professora pedirá para os alunos relatarem o que mais gostaram e o que sentiram quando assistiram à cena escolhida;
- Na sequência, solicitar aos alunos que representem esse processo de recepção e compreensão das obras por meio de desenhos (utilizando os materiais organizados anteriormente: sulfite, lápis, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas etc.);

- Registro de qual narrativa trabalhada foi mais significativa para o aluno e o porquê da significância, na caderneta impressa que será entregue aos alunos.

M.6.4 – Conclusões

- Diálogo sobre as oficinas realizadas, pedindo aos alunos para destacarem os momentos que mais gostaram, considerando a aquisição de conhecimentos e a produção de sentidos para suas leituras;
- Entrega de um livro de literatura aos alunos da turma. 20 livros foram doação do autor Laé de Souza, que coordena o “Projeto de Leitura” que é um grupo que atua em todo o Brasil com atividades que visam a fomentar o hábito da leitura para crianças, jovens e adultos. São vários projetos e ações de incentivo à leitura em escolas, hospitais, parques, transportes e praças públicas. Os demais livros (10) a professora adquiriu para completar a doação de um para cada aluno integrante deste projeto das “Oficinas Literárias Temáticas”;
- Para encerrar a oficina, será entregue aos alunos um croquete de minhocas (brigadeiros), como o que a Emília ganhou da Rainha do Formigueiro, para apreciação dos alunos.

Todas as falas finais dos alunos devem ser registradas no “Diário de Campo” pela professora, pois elas serão objeto de análise na etapa seguinte da descrição desta pesquisa aplicada ao ensino de literatura na escola.

Ressaltamos que a proposta pedagógica que explanamos constitui-se em uma sugestão, um suporte para a prática pedagógica no que se refere à leitura literária e à formação do leitor. Desta forma, apresentada a proposta didática pela qual trilhamos nossos propósitos, seguimos para a exposição das anotações do “Diário de Campo”, realizadas durante a intervenção pedagógica e a leitura das obras trabalhadas, e dos dados obtidos na pesquisa aplicada, expondo a apreciação de nosso percurso de pesquisa.

III PARTE: A INTERVENÇÃO EM SUA PRÁTICA: VISLUMBRANDO A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Nesta seção, relatamos sobre as Oficinas literárias temáticas, a sua implementação, os resultados obtidos com a turma de 4º ano e a reflexão acerca desse momento de interação com os alunos, embasados nos conceitos teóricos apresentados ao longo de todo percurso da pesquisa.

3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nesta seção, explanamos as atividades propostas e desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa em seis módulos, abrangendo os encaminhamentos executados e as intervenções, assim como a apreciação feita seguindo os dados obtidos neste processo e as avaliações.

A seguir, descrevemos a aplicação da nossa proposta pedagógica - Oficinas Literárias Temáticas - e sistematizamos a nossa intervenção prática, a discussão dos resultados e as reflexões, embasados no referencial teórico estudado.

3.1 O DIÁRIO DE CAMPO: APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICO-LITERÁRIA: A EXECUÇÃO DO PLANEJADO E SEUS IMPACTOS

Nesta parte do texto expomos as anotações feitas durante as nossas intervenções na sala de aula ou logo após o seu término. São, assim, os registros imediatos de nossas experiências junto aos alunos nas práticas de leitura planejadas.

Essas anotações revelam os efeitos imediatos das atividades realizadas com a turma sempre no intuito de alcançarmos os nossos objetivos. Optamos por transcrevê-los em forma de “Relatórios”, na sequência mesma de como as atividades foram executadas.

Relatório I – Subtemática: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos.

Tema da Prática: Tecendo caminhos para encontros e desencontros com o texto literário. Trabalho com a narrativa literária *Abrindo Caminho* (2010), de Ana Maria Machado, editora Ática, e o texto da música “Vamos construir” (1992), de Sandy e Junior. Exploração das intertextualidades contidas em *Abrindo caminho* (2010).

Aulas dadas: 15 horas/aulas

Iniciamos o primeiro encontro com a apresentação professor/aluno e exposição breve de como estavam planejadas as “Oficinas Temáticas Literárias”. Perguntamos aos alunos se eles gostavam de ler e a maioria relatou que tem “preguiça de ler”, principalmente quando o texto é grande. Alguns responderam que gostam de ler e que sempre realizam leituras em casa.

Apresentamos aos alunos o cartaz com a temática geral das “Oficinas Literárias Temáticas”: **UM POR TODOS, TODOS POR UM**. Questionamos se conheciam esse enunciado, o que ele significa, que mensagem transmite e como podíamos utilizar essa temática em sala de aula. Os alunos não identificaram, de início, a quem pertencia essa fala, mas conseguiram estabelecer significados para a frase escrita no cartaz. Eles relataram que a frase expressa união, coletividade, “um ajudar o outro, não brigar, mas defender o amigo”.



Com essas contribuições dos alunos, fomos fazendo intervenções e questionamos se a temática era inerente à sala de aula e se poderíamos praticá-la em outros espaços. Eles foram relatando que podíamos praticar isso com a família, nas brincadeiras com os amigos, na escola.

No cartaz havia uma imagem dos três mosqueteiros e um aluno questionou o que era o desenho. Foi quando explicamos que aquela frase pertencia à obra *Os Três Mosqueteiros*, que é um romance da literatura clássica que foi adaptado para o universo infantil e para linguagem fílmica também.

Nesse momento, alguns recordaram do filme da Disney e outros falaram que já haviam visto e lido o livro. Quando estávamos explicando sobre o desenho, que ele representava os três mosqueteiros com as espadas empunhadas para cima, um aluno fez a seguinte relação e explicação: – “Professora eu fiz a seguinte leitura desse desenho, ele parece com as três fronteiras, eu não sei falar direito”. Então questionamos; – “As três fronteiras? Você quer dizer o marco das três fronteiras, isso?” Ele respondeu: – “Isso professora”.

A partir do relato do aluno, fizemos a explicação sobre o “Marco das Três Fronteiras”. Ele é composto por três estruturas, uma em Foz do Iguaçu - Brasil, uma em Ciudad del Este - Paraguai e a outra em Puerto Iguazú - Argentina, que são caracterizadas pelas cores da bandeira de cada país: Brasil, Paraguai e Argentina e que, quando estamos em qualquer um desses marcos, conseguimos avistar os demais e é ali que ocorre a delimitação de cada país e onde encontram-se os rios Iguaçu e Paraná.

Os alunos também questionaram o porquê de a sala estar organizada de forma diferente e porque haviam figuras coladas na parede. Explicamos que durante as “Oficinas Literárias Temáticas”, nós íamos ficar com a sala de aula organizada em círculo, pois, assim, cada um de nós conseguiria ver o outro com facilidade e, ao estar ao lado do colega, ficaria mais fácil ajudá-lo. Alguns alunos perguntaram se eles podiam sentar em qualquer lugar da sala, afirmamos que sim. Não foi possível fazer o círculo na organização, pois a sala era demasiado pequena, então fizemos um U.

A sala de aula do 4º ano é composta por 30 alunos, os quais são bem participativos e, ao mesmo tempo, agitados. Combinamos algumas regras para contribuir com a organização da sala de aula, como levantar a mão pra falar, respeitar a fala dos colegas, ouvir o outro sem interferir.

Explicamos também, que durante as “Oficinas Literárias”, estaríamos trabalhando com diversas obras literárias e que elas seriam apresentadas no decorrer dos módulos e que, a cada módulo, eles iriam receber uma caderneta para colorir e fazer as anotações solicitadas pela professora.

Após os combinados, iniciamos a “I Oficina Literária Temática”, apresentando a subtemática e a temática da prática. Em seguida, apresentamos o livro *Abrindo Caminho* (2010), de Ana Maria Machado, explorando a capa e os seus elementos. Depois disso, realizamos a leitura da obra, apresentando os desenhos e, ao mesmo tempo, questionando os alunos sobre quem era cada personagem que ia aparecendo na narrativa.

Os alunos ficaram fascinados pela obra, porém, não conheciam as personagens citadas na história. Somente um aluno conseguiu relacionar Carlos com Dumont, depois da mediação da professora.

Durante a leitura, alguns alunos foram visualizando as imagens e foram apontando: – “Olha professora, essas sombras são das personagens citadas anteriormente e a capa do livro tem os instrumentos que eles usam”.

Ao final, os alunos, quando questionados se havia relação da história lida com a temática geral, comentaram que sim, que havia relação da história com a temática exposta no cartaz, que eles visualizavam a união.

Explicamos que cada personagem trouxe benefícios para a história da humanidade e que precisou da união das pessoas para que os seus objetivos fossem concretizados. A professora pediu que fizessem uma análise das obras de Santos Dumont. Nisso ficou claro que seu invento (avião 14 bis) trouxe inúmeros benefícios para a humanidade como consta do livro: “E desde então a lonjura não atrapalhou mais, não” (MACHADO, 2010, p. 29).

Entregamos a caderneta nominada “Abrindo Caminhos” para os alunos colorirem e, ao final da oficina, anotarem as suas impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura das “Oficinas Literárias Temáticas”.

Ainda sobre a obra *Abrindo Caminho* (2010), questionamos os alunos sobre os aspectos da obra que julgavam ser mais importantes para a construção da cooperação como meio de relacionamento humano. Eles relataram que ajudar o outro é fundamental e que isso eles conseguiram entender na história.

Em relação à pergunta: “você também têm algum sonho de fazer algo para o bem da humanidade?” A maioria dos alunos pautou suas respostas relacionando-a com profissões, sendo as que mais se destacaram a de ser veterinário, para cuidar dos animais, e as de ser médico e policial, para ajudar as outras pessoas. Contudo, uma aluna chamou a nossa atenção, pois ela disse bem assim: – “Professora, eu tenho um sonho, eu tenho o sonho de ser presidente do Brasil, porque eu não aguento mais ver o Bolsonaro acabando com o nosso país”. Ficamos sem resposta.

Outro questionamento feito aos alunos foi sobre se, na família, há o hábito de ler e/ou contar histórias. Nesse sentido, uma quantidade significativa das crianças relatou que são os avós que sempre contam histórias. Outros disseram que os pais realizam leituras para eles e alguns disseram que em casa não têm esse hábito.

Em relação à presença da música no seu cotidiano, poucos alunos expuseram ter contato com essa arte. Porém, alguns relataram que têm instrumentos em casa (violão, flauta, bateria) e que fazem aula de música.

Após esses diálogos, os alunos foram divididos em grupos para realizarem uma pesquisa sobre os personagens no laboratório de informática. Eles pesquisaram e fizeram apontamentos sobre os aspectos mais importantes de cada personagem do livro e apresentaram isso para os demais alunos da sala.

Esse foi um momento muito produtivo, pois, a partir dessa atividade, eles passaram a conhecer as personagens e alguns alunos foram fazendo relações com a sua vida pessoal como, por exemplo, a data de aniversário. Eles ficaram impressionados com os inventos de cada personagem e a quantidade de coisas que alguns criaram, como, por exemplo, Santos Dumont.

Conversamos, então, sobre como as personagens eram apresentadas no livro de Ana Maria Machado e como elas apareciam nos textos da internet. Perguntamos se eles viam alguma semelhança ou diferença entre estas duas formas de relatar os feitos de alguém. Permitimos que eles conversassem sobre suas impressões para depois estabelecermos as possíveis relações entre estes textos.

Ouvimos a canção “Águas de Março”, de Tom Jobim, e a narração do poema “No meio do caminho tinha uma pedra”, de Carlos Drummond de Andrade, para analisarmos coletivamente a relação existente com a obra lida “*Abrindo Caminho*”. Nesse momento eles notaram que fragmentos do poema, assim como da canção, fazem parte da obra lida. Expuseram, também, que não conheciam a música nem o poema. Alguns acharam um tanto estranho o ritmo musical, porque não é o que eles estão acostumados a ouvir em casa.

Continuando com a motivação musical, trabalhamos a canção “Vamos Construir”, de Sandy e Junior. Ouvimos, cantamos, lemos e dialogamos sobre a canção. Os alunos gostaram muito da canção e quase que em um só coro pediram para colocar a música novamente e, assim, repetiu-se isso por várias vezes.

Os alunos expressaram que, ouvindo a canção, eles sentiram alegria, tristeza, ficaram emocionados, felizes. Para a conclusão do trabalho dessa primeira oficina, evidenciamos a importância do trabalho coletivo, ressaltando os elementos necessários para a publicação da obra, assim como da canção, enfatizando que nenhum destes textos trabalhados é fruto de trabalho individualizado.

A partir da pesquisa dos alunos, montamos o Painel “Abrindo Caminhos”, que ficou exposto no saguão da escola para compartilhamento das informações pesquisadas.

Ao final do módulo, os alunos montaram um móbile, utilizando alguns elementos presentes na história como balão, avião, barco. Também registraram na caderneta “Abrindo Caminho” o que mais gostaram desta oficina (Ver anexo 3).

Durante a confecção do móbile, os alunos ficaram extasiados. Alguns apresentaram dificuldades para montá-lo e isso exigiu um atendimento individualizado, o que tornou o processo um tanto moroso, mas, ao final, foi gratificante ouvir de alguns alunos que iriam colocar o mobile no seu quarto como enfeite e lembrança da aula.

Cada aluno ganhou um balão impresso com uma bala de lembrancinha.

Realizamos a leitura de parte do livro *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, ao final da aula.

Durante as aulas alguns alunos comentaram que gostam quando a professora está trabalhando as “Oficinas Literárias” porque, como eles mencionaram, – “a sala de aula fica organizada de forma diferente e isso é bem legal”.

Nesse módulo, enquanto pesquisadores, um fato chamou bastante a nossa atenção: durante a atividade de pintura da caderneta, uma aluna que estava sentada ao lado da colega e a mesma não havia terminado a pintura, sendo que a grande maioria dos alunos da sala já haviam terminado, pegou os seus lápis de cores e foi ajudar a colega a terminar. A outra colega percebeu a atitude e se juntou a elas para ajudar, de repente estavam em um grupo de quatro meninas concluindo a pintura da caderneta da aluna. Aproveitamos essa experiência e questionamos a aluna de tal atitude e ela respondeu que notou que a colega não tinha terminado e que o tempo estipulado já estava terminando, então ela sentiu a necessidade de ajudar a colega mesmo sem a professora pedir. As demais alunas disseram que foram movidas pela a atitude da colega e que, por isso, foram ajudar também.

Relatório II – Subtemática: Um + um + um + todos (GÖBEL, 2013).

Tema da Prática: Literatura e obras fílmicas: relações possíveis entre a obra *O Nabo Gigante* (2016), a pintura “Brincadeiras” (1990), de Ivan Cruz e obras fílmicas sobre a temática geral “Um por todos e todos por um”.

Para o desenvolvimento desse módulo, organizamos a sala de aula em forma de U e, no centro da sala, colocamos um vaso com o grande nabo de feltro plantado para utilizarmos na dramatização da obra *O Nabo Gigante*.

Iniciamos a aula expondo para a turma quais eram as obras e autores que iríamos conhecer neste Módulo. Investigamos o que os alunos sabiam e não sabiam sobre eles (vida, obras, temas abordados, como produziram suas obras). Os alunos não conheciam os autores apresentados, porém, fizeram a seguinte relação com o título da obra estudada: “Professora, Conhecemos a história do *Grande Rabanete* mais essa do Nabo Gigante não”. Então, explicamos que a obra *O Nabo Gigante*, de Aleksei Tolstói (2016), é um conto original russo, do século XIX, e apresenta ingredientes de um conto popular verdadeiramente engraçado. E que a obra *O Grande Rabanete* é uma adaptação da obra *O Nabo Gigante*, feita pela autora Tatiana Belinky.

Apresentamos a obra *O Nabo Gigante* (2016), explorando aspectos paratextuais da obra: capa, gravuras, contracapa e, em seguida, narramos a obra, realizando questionamentos para que os alunos levantassem hipóteses e comprovassem as suas inferências com base nas ilustrações.

Após a leitura da obra, dialogamos sobre a relação de união das personagens para solucionar o problema. Os alunos mencionaram que, para que o nabo gigante fosse extraído da terra, foi necessária a junção de forças de todos os integrantes do sítio e, assim, puderam relacionar a história lida com a temática geral.

Organizamos as máscaras das personagens da história escutada para a realização da dramatização. No momento da escolha do papel para a dramatização, a maioria dos alunos queria ser o ratinho, então, foi necessário a professora fazer uma intervenção novamente, explicitando a importância de todos no processo de arrancar o nabo gigante. Após a fala, uma aluna levantou da carteira bem decidida e disse: – “eu farei o papel da vaca, professora”. Ela pegou a máscara e representou muito bem o papel que escolheu.

Todos os alunos participaram da dramatização, sendo que alguns quiseram participar mais que uma vez. Foi um momento de descontração e aprendizado. Os alunos puderam vivenciar na prática o que vimos na ficção e, também, puderam sentir a importância do trabalho coletivo.

Quando foram questionados sobre o que sentiram quando estavam participando da dramatização, os alunos afirmaram gostar da atividade e que aqueles que se sentiam envergonhados, quando colocaram a máscara, conseguiram diminuir a timidez.

Disseram também que sentiram o quanto é importante desempenhar as atividades coletivamente e que, independente do papel, cada um teve a sua importância e a sua contribuição na atividade. Importante destacar que os alunos não sabiam o que era um nabo, então, no dia da contação da história, levamos um nabo para eles verem e sentirem a textura desse tubérculo e ver o seu tamanho e a sua cor.

Alguns alunos mostraram-se curiosos em conhecer gustativamente o nabo, assim, trouxemos para sala de aula o nabo fatiado para degustação. Foi uma experiência incrível. Alguns alunos não gostaram. Uma aluna não quis experimentar, mas a maioria pediu para repetir e descreveram que o sabor era picante, refrescante e que haviam gostado.

Seguindo as atividades, apresentamos aos alunos as obras filmicas (em multimídia) de Animação - “Joaninha: a união faz a força” e “Pinguins”, “As formigas e os caranguejos”. Pedimos para que relatassem o que haviam sentido, captado, as impressões que tiveram das obras filmicas e nem todos os alunos quiseram falar. Porém, os alunos que participaram oralmente relataram que perceberam nos filmes a união das personagens, a ajuda entre eles, a colaboração e a organização de estratégias. Disseram que o que eles vivenciaram na dramatização da história puderam também perceber nos filmes assistidos.

Passamos para os alunos algumas fotos das pinturas de Ivan Cruz e fomos fazendo a leitura imagética. A professora foi indagando os alunos sobre as obras pictóricas, o que estavam vendo, que elementos lhes chamavam a atenção, qual sentimento era despertado enquanto estavam lendo a obra, se conheciam o artista e suas obras.

Os alunos não conheciam o artista, no entanto, já haviam visto algumas obras dele e identificaram a maioria das brincadeiras retratadas exceto duas que ninguém conhecia. A obra “Currupinha” não foi identificada e tivemos que explicar que era um brinquedo feito com botão de furos ou duas tampinhas de metal, em geral de garrafa, em que são feitos dois orifícios, por onde passa um pedaço de linha fina e resistente, com as pontas amarradas. É também conhecido como buga-gato, currupicho, gira-botão ou roncadador.

Em seguida, explicamos o que era o jogo de pedrinhas ou cinco marias. Esse é um jogo pré-histórico com diversas formas de ser praticado, como, por exemplo, lançar uma peça para o alto e, antes que ela caia no chão, pegar outra peça. Depois

tentar pegar duas, três... até cinco, ficando com todas as peças na mão. Essa brincadeira é popular e até hoje é praticada com saquinhos de pano cheios de areia, ossos, sementes ou caroços de frutas, como o pêssego. Essa brincadeira também é conhecida como: cinco marias, jogo do osso, etc. Quando explicamos as duas brincadeiras, eles recordaram da brincadeira de pedrinha, relatando que já haviam visto, mas que nunca haviam brincado disso.

A respeito da brincadeira Currupinha, uma aluna disse que a conhecia e que tinha o brinquedo em casa. Então, pedimos a ela para que trouxesse para a próxima oficina para mostrar para os demais colegas da sala, e assim ela o fez, trazendo o brinquedo para que os demais colegas conhecessem e manipulassem o objeto retratado por Ivan Cruz.

Quando os alunos foram questionados sobre as obras e as diferentes percepções causadas no leitor, explicitaram que, ao analisar as obras, observaram que as personagens não têm os órgãos dos sentidos que pertencem ao rosto, que o cenário sempre tem casas coloridas e que o artista utiliza-se de cores bem fortes na pintura, o que chama a atenção da pessoa que está lendo. Solicitamos aos alunos que expusessem como as crianças brincam hoje e as comparassem com as brincadeiras retratadas pelo artista Ivan Cruz.

Os alunos foram unânimes nas respostas, dizendo que, hoje, eles ficam muito tempo na frente da televisão, do computador e do celular e que não praticam a maioria das brincadeiras que estão representadas nas obras.

Os alunos deram-se conta de que algumas brincadeiras eles podem brincar sozinhos e outras no coletivo, mas que, na maioria delas, precisamos de outra pessoa para brincar.

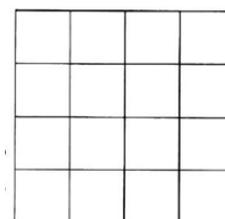
Apresentamos a biografia do artista e, em seguida, passamos um vídeo que mostrou o artista realizando pintura de brincadeiras no muro de uma escola no Rio de Janeiro e um aluno fez o seguinte comentário: – “Parece que é tão fácil desenhar, olha a rapidez que ele faz os desenhos”.

Os alunos começaram a identificar as características da obra, que refletem o mesmo cenário, as casas coloridas. A professora fez a interferência, explicando que a facilidade do artista no desenho é fruto de dedicação, estudo e técnica e expôs, oralmente, alguns dados importantes sobre a vida do artista, obra e contexto sócio histórico de sua produção.

Perguntamos aos alunos se eles identificavam algumas das brincadeiras retratadas nas obras como sendo aquelas que seus pais e avós brincavam na infância deles e que, hoje, devido a todo o contexto histórico, já não fazem parte das brincadeiras de infância. Eles, conforme íamos analisando as sequências das brincadeiras, foram relatando que todas elas fazem parte do repertório de brincadeiras dos avós e algumas eram praticadas pelos seus pais, porém, com adaptações de espaço, regras, etc.

Após todo o diálogo sobre as brincadeiras, proporcionamos aos alunos um momento coletivo para que conversassem sobre qual a brincadeira que podíamos realizar no espaço externo escolar e eles chegaram ao consenso de que poderia ser o jogo da amarelinha. Porém, essa não foi uma atividade fácil, pois, a princípio, surgiu a ideia de várias brincadeiras, como esconde-esconde, patinetes, soltar pipa. Entretanto, a professora foi mediando o diálogo, questionando da viabilidade de cada brincadeira escolhida. Finalmente, então, chegaram ao consenso de que a amarelinha seria uma boa opção, por haver já algumas desenhadas no pátio da escola. Já a pipa necessitava de material e tempo para fazer e cada aluno providenciar a sua.

Realizamos a brincadeira da amarelinha africana, pois envolve mais alunos ao mesmo tempo na atividade. Alguns alunos já conheciam as regras e foram executando a brincadeira e os próximos alunos da fila foram seguindo os movimentos executados pela primeira colega. A professora desenhou com giz a amarelinha (imagem ao lado) no pátio da escola e, para participar da atividade, eles organizaram uma fila para que todos pudessem participar. Todos participaram desse momento, porém, se cansaram muito rápido.



Um aluno disse que parecia fácil, mas precisava seguir os movimentos do colega para que todos conseguissem pular ao mesmo tempo. Outro disse que era uma brincadeira que cansava muito rápido, pois tinham que pular muito. Quando estávamos no pátio, pediram também para brincar de “cabra cega” e assim fizemos.

Esse foi um momento ímpar em que a alegria contagiou a turma e o espírito de coletividade pairou ali. Quem não conseguia sincronizar o movimento foi sendo ajudado pelos demais. Os alunos iam terminando a amarelinha e se organizando ao redor do desenho para olhar os demais que brincavam. Ao terminarmos a

brincadeira, que foi realizada duas vezes, voltamos para sala de aula. Ali perguntamos o que eles tinham achado do momento lúdico. Vários alunos responderam: – “Brincar todos juntos é mais divertido”. Foi exatamente isso que constatamos na realização da atividade. (Ver anexo 4)

Realizamos a releitura das obras do pintor Ivan Cruz. Cada aluno escolheu a obra que mais lhe tocou, que mais gostou e fez a sua releitura (Ver anexo 6). Foi um trabalho demorado, porém, compensador, pois tivemos obras lindas.

Eles se concentraram para realizar a atividade e utilizaram o material que queriam para fazer a tarefa. Fizemos a orientação de que a releitura tinha que ocupar todo o espaço da folha que a professora lhes havia entregado, que tinha que ser caprichado e que, depois, estes trabalhos iriam para exposição. Ao término da atividade, relataram qual foi a sensação que mais os tocou nesta prática.

Preparamos a dinâmica “Brincadeiras Tradicionais” para realizar com os alunos. Assim, explicamos a eles que, dentro da caixa, tinha um papel com o nome e a figura do objeto utilizado nas brincadeiras. A caixinha devia passar de mão em mão e, quando a música parasse, o aluno que estivesse com a caixa na mão nessa hora deveria retirar um papel e responder os questionamentos, tais como: o que é? Para que serve? Como era usado? Qual brincadeira se brinca utilizando esse objeto? Além de relatar, oralmente, como se brinca envolvendo o objeto ali representado.

Após essa atividade, dividimos os alunos em grupos pequenos e solicitamos que eles buscassem estratégias coletivas e representassem, corporalmente, a temática geral das “Oficinas Literárias Temáticas” que estavam vivenciando, embasando-se também nas obras fílmicas.

Durante a apresentação dos grupos, tiramos fotos para mostrar aos alunos como ficou sua representação e reforçar a importância do trabalho coletivo. Durante essa atividade, alguns grupos tiveram dificuldades de trabalhar coletivamente, pois não conseguiam chegar ao consenso do que fazer, de acatar a sugestão do outro. Então, a professora foi direcionando, em cada grupo, o que eles poderiam ajustar e que todos deviam participar dessa representação. Ao final, todos apresentaram suas propostas, uns grupos com mais dinamismo e outros mais tímidos e com menos entrosamento.

Ao final das atividades deste módulo, presenteamos os alunos com a caderneta “Grande Nabo”(Ver anexo 5) para que, nela, eles pudessem anotar as

suas impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura das “Oficinas literárias temáticas”, além de expor, oralmente, em círculo, o que aprenderam: o que foi significativo e o porquê da significância.

Cada aluno mostrou para a sala de aula a sua obra de arte e, aqueles que quiseram, contaram como foi produzi-la (Ver anexo 6). No final desse módulo, realizamos a leitura de mais um fragmento do livro *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, conforme o combinado no início das oficinas.

Relatório III – Subtemática: “Unidos venceremos. Divididos, cairemos” - Esopo (Trata-se da moral da história da fábula “O leão e os 3 bois”).

Tema da Prática: Aproximação possível da obra *Os músicos de Bremen*, de Stefania Leonardi Hartley (2017), as pinturas de Martorelli e o vídeo da canção “Todos juntos”, Saltimbancos.

Iniciamos o terceiro Módulo da oficina lembrando do que fizemos no Módulo anterior e mostrando aos alunos as fotos realizadas na oficina anterior, para análise das possibilidades do trabalho em equipe.

Comentamos que, neste Módulo, conheceríamos a obra *literária* “*Os músicos de Bremen*”, de autoria oficial dos Irmãos Grimm, que foi adaptado pela autora Stefania Leonardi Hartley, edição da Happy Books Editora, tradução de Ruth Marschalek.

Mostramos a capa do livro, realizamos os questionamentos: se eles conheciam a história, se imaginavam sobre que assunto trataria, quais eram as personagens, onde se passava a história e, assim, eles foram relatando as suas expectativas em relação ao texto. Desse modo, fizemos uma rápida retomada de aspectos referentes aos elementos da narrativa. Um aluno comentou que já havia ouvido a história, mas que não se lembrava dos fatos. Ele comentou que era sobre uns animais que queriam ser cantores.

Iniciamos a contação da história com um quadro imantado (Ver anexo 14), usando a história em forma de quebra cabeça. Pedimos aos alunos que falassem o que imaginavam que poderia ter acontecido na história ao observarem as figuras. Ao longo da narrativa oralizada, questionamos os alunos para que levantassem hipóteses sobre qual cenário estava sendo montado e qual a personagem que

participava da narrativa. Dessa forma, chamamos a atenção deles para esses elementos de uma narrativa.

Em seguida, fizemos a contação da história e, juntos, verificamos que algumas das hipóteses dos alunos se confirmaram. Quando começamos a contar a história no quadro imantado, um aluno disse: – “olha, é um quebra cabeça, que legal!”

Propomos aos alunos a leitura da obra novamente, usando, desta vez, o livro físico. Fizemos essa leitura de forma compartilhada: a professora fez a leitura da história e os alunos participaram dela imitando os sons dos animais quando estes apareciam na narrativa. Após mais essa leitura, pedimos que cada um deles relatasse sobre os valores e sentimentos que a história mostra, relacionando-os à temática geral das oficinas.

Nessa atividade, eles pontuaram que a história mostra alguns animais que se uniram para realizar um sonho, que era o de serem músicos. Indagamos sobre as condições desses animais e eles comentaram que eram animais que tinham sido abandonados por seus donos por estarem em uma idade avançada e eles julgaram que os animais não tinham mais capacidade para trabalhar. Comentaram que é necessário respeitar e ajudar os idosos e contaram diversas histórias que sabiam sobre pessoas de idade avançada.

Passamos para uma atividade em grupo. Nessa, os alunos receberam o conto imagético “Os Músicos de Bremen”, ilustrado por Walter Ono e texto de Edgard José Romanelli. Solicitamos que os alunos colocassem em sequência as imagens, de acordo com a história trabalhada. Com essa atividade, conseguimos visualizar com eles o que constitui o enredo de uma narrativa: ou seja, a sequência das ações que se conta. Exploramos esse elemento de forma lúdica, misturando, propositalmente, a ordem da narrativa, para ver no que resultava essa ação. A forma lúdica de apresentar esses elementos a eles ajudou bastante para que eles interagissem com o próprio conceito de enredo.

Em seguida, entregamos a história “Os Músicos de Bremen”, na versão de poesia, para que realizassem a leitura do texto e encaixassem os versos adequadamente às imagens recebidas anteriormente. Essa atividade veio a reforçar o conceito de enredo antes visto e que eles necessitavam praticar.

Eles ainda apresentaram dificuldades para fazer essa atividade, mesmo estando em grupo. Assim, retomamos as peças e realizamos a tarefa no coletivo, seguindo passo a passo a ordem das ações contadas na história.

Pedimos para cada grupo escolher uma parte do poema que seria lido para os demais. Depois disso, fizemos a leitura de todo o texto de forma jogralizada, sendo que os meninos liam uma estrofe do poema e as meninas, outro. Essa forma de leitura permitiu que os alunos que têm dificuldades para se expressar, no coletivo pudessem acompanhar a leitura de modo natural.

Expusemos, no multimídia, as obras do artista plástico Paulo Salvador Martorelli e, também, levamos algumas impressas. Na primeira imagem, os alunos já comentaram que era pintura de músicos, comparando-as com a história que haviam lido. Em seguida, colocamos o vídeo da canção “Todos juntos”, dos Saltimbancos. Comentamos que o disco “Os Saltimbancos” é uma das obras para crianças mais passadas de geração para geração no Brasil. Ela é de origem italiana e foi trazida ao país por Chico Buarque.

No Brasil, com o CD lançado por Chico Buarque e as inúmeras encenações teatrais, “Os Saltimbancos” vêm encantando gerações há cerca de três décadas.

Para as crianças, mais do que uma simples história, “Os Saltimbancos” transmite uma visão de mundo, dos homens e da justiça, na qual a importância da união e da amizade constituem valores humanos que acompanharão as pessoas por toda a vida.

Alguns alunos não gostaram do musical, disseram não entender o que os artistas cantavam. Entregamos, em seguida, a letra da música para que eles pudessem acompanhar e assistissem mais uma vez ao vídeo, realizando a apreciação estética das obras, comentando os aspectos que mais gostaram. Nesse sentido, destacaram que a coragem dos animais é o que se sobressai na obra.

Ao questionarmos sobre como os alunos poderiam explicar as relações existentes entre as obras plásticas e literárias, eles apontaram como relações de semelhança entre as obras que: – “mexem com a emoção”; – “fazem a gente imaginar”. Um aluno comentou que as obras representavam a frase trabalhada “Um por todos e todos por um”.

Enfatizamos que todos os aspectos visualizados nas obras são frutos de um trabalho realizado na coletividade. Relacionamos isso, também, com a letra do Musical “Todos Juntos”, que afirma que: “Todos juntos somos fortes... Não há nada

pra temer”. Refletimos, então, sobre como agimos diante dos conflitos e conquistas e como valorizar quem está ao nosso lado.

Em seguida, focamos a atenção para os aspectos geográficos e culturais da obra. Para isso, retomamos pontos importantes da narrativa, destacando o local em que se passa a história dos Músicos de Bremen (Alemanha) e as obras de Martorelli (Pernambuco). Com isso, buscamos evidenciar que, apesar das obras serem elaboradas numa realidade diferente, cada uma ultrapassa os limites geográficos e culturais da sua localidade de produção, o que as tornam universais.

Expusemos aos alunos a biografia dos autores, alguns aspectos da vida, da obra e dos contextos sócio históricos dos mesmos, com o contexto de produção. Conversamos sobre quais sentidos foram despertados por elas e a respeito das possíveis intenções dos autores das obras. Questionamos se as impressões iniciais que eles tiveram foram ampliadas com a possibilidade de inter-relacionar as obras.

Apresentamos aos alunos a história da cidade de Bremen e mostramos onde está localizada. Utilizamos, para isso, o mapa mundi e eles constataram que essa cidade está bem distante do nosso país. Em seguida, levamos os alunos ao laboratório de informática para acessarem o aplicativo Google Earth e passearem, virtualmente, pela cidade de Bremen para chegarem até ao monumento histórico Estátua de Bremen.

Devido à velocidade da internet da escola não conseguimos acessar o site, estando cada um no seu computador. Fizemos, então, um *tour* pela cidade coletivamente pelo multimídia. Eles foram identificando alguns aspectos que havíamos comentado em sala, como as regiões portuárias, os monumentos e a organização da cidade. Explicamos que, na praça principal da cidade de Bremen, há um belo monumento com os quatro animais, fazendo com que todos os turistas se lembrem, ao ali chegarem, da história que agora eles também conhecem.

Com isso, lançamos questionamentos para os alunos sobre quais instrumentos musicais que apareciam na história e quais eram de cada personagem, se conheciam os instrumentos, se tinha algum em casa e se sabiam tocar, se já viram ou assistiram a uma apresentação de orquestra. Os alunos citaram que o Jumento tinha a flauta, o Cão o tambor, o Gato a gaita e o Galo era o cantor.

Quanto aos instrumentos musicais, os alunos nos contaram que possuem alguns instrumentos, o mais citado foi o violão, sendo que 5 alunos disseram tê-lo em casa. Um aluno disse ter uma bateria em casa e outro falou que tinha um violino.

Após o diálogo, exibimos para os alunos o vídeo “Orquestra na rua”, que demonstrou que um excelente exemplo de trabalho em equipe ocorre numa orquestra, pois, se todos os músicos e os instrumentos estiverem em harmonia, o trabalho terá muito mais impacto.

Mostramos, também, o vídeo “Mickey, o concerto da banda”, retratando uma banda que, devido a alguns percalços, não mantém a harmonia durante o concerto. O vídeo mostra o Mickey tentando reger um concerto, mas é continuamente interrompido pelo vendedor de sorvetes, que é o Pato Donald. Ele fica tocando uma irritante flauta junto com a orquestra. Mickey não gosta nada da atitude de Donald e eis que surge uma abelha para atrapalhar ainda mais. Quando tudo parece se acalmar, um tornado se aproxima.

Conversamos sobre os dois vídeos, enfatizando a importância do trabalho em equipe. Em seguida, elencamos os elementos necessários para montar uma orquestra. Exploramos com os alunos alguns sons, utilizando palmas, batidas dos pés, assobios, batidas na mesa com lápis e, no final, cada fileira fez um som, compondo, assim, uma brincadeira musical para que eles pudessem vivenciar, na prática, os atributos necessários para trabalhar coletivamente.

Foi uma atividade que eles gostaram muito e, nela, analisaram que é preciso ter calma e sincronizar os movimentos para que todos conseguissem a harmonia no jogo musical.

Para finalizar o módulo, propomos aos alunos a modelagem da estátua de Bremen. Cada aluno recebeu uma bandeja de isopor, pintou-a para depois colar a sua obra de arte. Ganharam a massinha de modelar e foram moldando as personagens do monumento “Músicos de Bremen”. (Ver anexo 7)

Enquanto modelavam, eles pediram para colocar a música de Sandy e Junior, canção ouvida no módulo anterior, ao invés da música clássica orquestrada. Feito o trabalho, passamos em algumas salas de aula da escola, fazendo a divulgação da obra do conto “Os músicos de Bremen”, e, também, fizemos uma propaganda, convidando os colegas a realizarem a leitura do livro.

Foi muito gratificante este momento. Os alunos tiveram a oportunidade de expor sobre o trabalho que realizaram e fizeram a divulgação da obra com muita dedicação. As turmas que receberam a visita dos alunos gostaram muito e, quando questionados se conheciam algum livro que continham aquelas personagens

apresentadas, não se recordaram. Somente após a fala dos alunos é que alguns se manifestaram, dizendo já ter lido a obra.

As modelagens foram um sucesso. Tivemos a produção de obras de arte lindas e os alunos se entusiasmaram na atividade. As obras serão expostas na semana cultural da escola, que ocorre em novembro, e não no saguão da escola, como havíamos planejado.

Entregamos aos alunos a caderneta “Mandala de Bremen” (Ver anexo 8) para colorir e recortar e, depois, fazerem os registros sobre as impressões que eles tiveram da literatura “Os Músicos de Bremen” e as demais obras. Nela também devem anotar qual mensagem poderiam transmitir a outros colegas ou familiares com base na subtemática desta “Oficina”.

Pedimos aos alunos para relatarem, oralmente, o que aprenderam ao desenvolver as atividades e as sensações que tiveram ao produzirem a sua obra de arte. Disseram que gostaram muito das atividades. Destacaram o momento em que utilizaram o laboratório como muito legal. Mencionaram, ainda, que as atividades com a massinha (Ver anexo 7) foram divertidas e que alguns as fizeram com mais facilidade e outros com menos habilidades, mas o importante é que todos conseguiram fazer a sua obra de arte.

Assim como observado nos demais Módulos, a professora, como prometido, retomou a parte da obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, lida na oficina anterior, seguindo a leitura por mais um capítulo, aguçando-lhes a curiosidade e a vontade de conhecer toda a história.

Observação: como na semana seguinte teríamos a semana da Pátria e a escola recepcionaria o Fogo Simbólico da Pátria, combinamos a tarefa de que os alunos observariam a Banda do Exército, desde quantidade de componentes, instrumentos utilizados, aspectos da temática geral “Um por todos e todos por um”.

Na semana seguinte, os alunos, quando questionados sobre a tal tarefa, comentaram eufóricos que foi muito bonita a apresentação da banda do exército, que eles puderam ver de perto os instrumentos, tocar e que o momento mais legal foi quando eles interagiram com os alunos e tocaram a música “Baby Shark”.

Dialogamos novamente a respeito da temática geral da oficina e os alunos comentaram que, nas apresentações, viram o quanto são importantes a união e o trabalho coletivo. Foi uma experiência produtiva para a escola e o mais interessante é que os alunos foram listando quais instrumentos musicais haviam na banda, com

muito entusiasmo. Um aluno disse: – “professora tinha aquele instrumento que a gente bate - pow, pow - não me lembro do nome”, todo entusiasmado.

Confirmamos, assim, que não só os elementos da narrativa estavam, aos poucos, sendo apreendidos pelos alunos, mas, também, a temática que move toda a implementação planejada.

Relatório IV – Subtemática: “Um galo sozinho não tece uma manhã” - fragmento do poema “Tecendo a Manhã”.

Tema da Prática: Literatura: relações possíveis entre as obras “Tecendo a manhã” (1973), Poema de João Cabral de Melo Neto, a Fábula “O beija flor e o incêndio na floresta” (s.d.), autor desconhecido, e a música “Um mundo melhor” (2003), de Cristina Mel.

A sala foi organizada em forma de U e os materiais selecionados para a oficina, expostos na mesa.

Iniciamos esse módulo retomando as literaturas que já lemos e dialogamos sobre as pertencentes a este módulo, com ênfase naquilo que eles conheciam a respeito delas e dos autores. Os alunos não conheciam as obras e nem os autores, então, a professora fez um breve relato sobre cada autor e a sua obra.

Para iniciar as atividades, propiciamos aos alunos assistirem ao vídeo com a declamação do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto. Os alunos pediram para ouvir o poema novamente. Durante a audição do poema, os alunos riram, acharam engraçada a ilustração do poema. Em seguida, comentaram sobre o que sentiram, destacando que sentiram felicidade, outros falaram que era interessante o poema do galo. Um aluno relatou como experiência o dia em que foi na casa da vó no sítio, onde presenciou o cantar do galo de madrugada.

Partindo desse relato, questionamos os alunos sobre o que entendiam sobre o significado de “tecer a manhã” e porque o galo canta durante a madrugada, por que eles precisam se juntar para “tecer a manhã”. Ficaram em silêncio e a professora foi-lhes instigando, buscando na memória cenas do vídeo que mostram o galo cantando na madrugada. Uma aluna falou: – “Professora, eles cantam para mostrar para nós humanos que o dia está amanhecendo”.

Explicamos que os galos cantam na madrugada porque os barulhos altos e as mudanças nos níveis de luzes são considerados como uma ameaça e eles não deixam por menos: cantam para mostrar quem é que manda naquele território.

Nesse caso, a função é bradar mais alto frente ao inimigo, e isso não acontece apenas nas primeiras horas do dia, mas, sim, em qualquer horário em que o animal achar que está correndo perigo.

Comentamos sobre a importância do fato de que, para fazer o espetáculo na madrugada, os galos precisam dos outros galos, pois um sozinho não consegue fazer o embelezamento da madrugada, “tecer a manhã”.

Para aguçar ainda mais a curiosidade dos alunos, questionamos: – “Se vocês estivessem no lugar do galo do poema, o que fariam para tecer a manhã?”

Foram muitas as respostas dos alunos, mas verificamos que alguns deles sempre repetiam, como resposta, o que o colega já tinha falado. Então, estipulamos que as respostas tinham que ser diferentes. Ao final tivemos respostas diversificadas como: – “Cantaria de porta em porta”; – “Cantaria normalmente só que mais alto”; – “Formaria uma banda com vários instrumentos”; – “Convidaria os amigos para cantar comigo”; – “Talaria pedra e jabuticabas na janela para acordar”; – “Cantaria na rua”; – “Convidaria todos os galos para cantar comigo”; – “Usaria colher e panela para acordar, faria barulho usando um martelo, sairia correndo jogando dinheiro”; – “Acordaria bem cedo e cantaria no megafone”; – “Cantaria no telhado”; – “Cantaria usando microfone”; – “Formaria uma orquestra”; – “Imitaria uma galinha, gritaria assim – ‘acorda, amanheceu o dia e cantaria na janela’”.

Os alunos foram buscando alternativas diferenciadas e isso tornou este momento um momento de descontração, onde eles esperavam até com uma certa agitação a resposta do outro colega. Foi muito produtivo estipularmos que as respostas não poderiam ser iguais.

Na sequência das atividades, apresentamos aos alunos imagens que trazem exemplos de linguagem conotativa, metafórica (Ver anexo 1 e 2), utilizando os “ditos populares”. Porém, antes, explicamos que a linguagem conotativa é aquela que usamos em seu sentido figurado, com significação ampla e que é muito comum o seu uso nos textos literários.

Explicamos que, para entendermos o seu significado, precisamos analisar o contexto em que está inserida a palavra. Quando apresentamos os powerpoints com as imagens, os alunos acharam engraçado alguns ditos e disseram que não

conheciam o que era. Porém, havia alguns que eles manifestaram já ter ouvido em casa, mencionados pela mãe e avós, como o dito “pisar na bola”, “boca fechada não entra mosca”, “encher o saco”. Fomos lendo os ditos e conversando sobre o significado de cada um e, nesse momento, mesmo não conhecendo o dito, quando instigados, eles iam tentando entender o que era.

Apresentamos aos alunos, em seguida, a fábula “O beija flor e o incêndio na floresta”, por meio da leitura do professor. Depois, lemos o texto novamente juntamente com os alunos. Assim, a professora ia narrando os fatos e eles liam as partes das falas que pertenciam aos personagens. Utilizamos máscaras para dramatização da fábula “O beija-flor e o incêndio na floresta”.

Iniciamos o diálogo sobre o papel que cada um desempenhou na dramatização e sobre o papel do beija-flor na história, relacionando isso com o tema geral das oficinas. Questionamos sobre quais os riscos que o beija-flor correu na fábula e, para que todos tivessem oportunidade de falar, sensibilizamos eles para refletirem sobre o assunto e se colocar no lugar do outro. Lançamos as seguintes perguntas: – “Se você estivesse no lugar do beija-flor, o que faria?” – “Que instrumento utilizaria para conter o fogo?”. Obtivemos as mais diversificadas respostas dos alunos, como: – “Chamaria os outros animais”; – “Chamaria o bombeiro para ajudar”; – “Utilizaria um balde de água”; – “Utilizaria uma mangueira de água”; – “Usaria o extintor”; – “Abafaria o fogo com um pano”.

Pudemos constatar que os alunos têm noção da importância dos profissionais bombeiros em nossa sociedade e citaram casos em que viram os bombeiros trabalhando e lembraram, também, do dia em que estes profissionais estiveram na escola, fazendo a simulação da brigada escolar.

Fizemos a análise da atitude do beija-flor, que ele foi corajoso e persistente diante da situação e comparamos essas atitudes com a dos demais animais da floresta e com as atitudes citadas anteriormente pelos alunos.

Para concluir o trabalho com a fábula, pedimos aos alunos que se reunissem em grupo e que criassem um desfecho para a história, outras possibilidades. Depois disso, eles relataram os outros possíveis finais para a fábula.

Tivemos como relato para o final da fábula o seguinte: um grupo relatou que, como desfecho da história, todos os animais ouviram o chamado do beija flor e foram apagar o incêndio da floresta; o outro grupo relatou que, diante de todo o esforço do beija flor para apagar o incêndio, os animais fizeram uma estátua em

homenagem a ele; outro dos grupos feitos relatou que, ao final do incêndio, fizeram uma festa para agradecer ao beija flor pela nobre atitude; o último grupo relatou que todos os animais se reuniram e construíram uma casa para o beija flor como agradecimento.

Dando sequência às atividades, colocamos no multimídia o vídeo da música “Um mundo melhor”. Ouvimos essa canção, cantamos, lemos e jogalizamos a letra. Após assistirem ao clip, conversamos sobre as impressões que tiveram com relação ao poema, à fábula e à música. Os alunos pontuaram, de maneira geral, que as três obras abordam a mesma temática, que é o trabalho coletivo e que, muitas vezes, ficamos sozinho em alguma situação por falta de ajuda do outro, que as obras fazem a gente refletir sobre a nossa atitude no dia-dia.

Nesse momento, os alunos receberam a caderneta “Tecendo a Manhã” (Ver anexo 9), coloriram, recortaram e registraram as suas impressões.

Para finalizar o módulo, confeccionamos um galo, usando dobradura. Cada aluno elaborou a sua obra de arte. Com as obras, montamos o painel “Tecendo a manhã na escola” e, depois, expusemo-lo na sala de aula. Os alunos gostaram da atividade e foram criativos nos detalhes da obra de arte. (Ver anexo 10)

Conversamos sobre o processo de recepção das leituras literárias (gosto, prazer, ludicidade) e pedimos para eles relatarem se houve ou não mudanças de atitudes na sala de aula e no dia a dia, considerando as temáticas trabalhadas e se há interação entre o grupo e trocas de experiências. Alguns alunos falaram que houve melhora nas atitudes deles e que agora, eles disseram, cuidam mais para poder ajudar os outros, principalmente na escola.

Observação: Ao final, retomamos a leitura do livro “*As formigas ruivas*” (2012), o qual será obra principal da próxima oficina.

MÓDULO 5 - Subtemática: “A formiga é pequena, mas elas são um exército quando juntas” - Raul Seixas

Tema da Prática: Leitura final da obra “*As formigas ruivas*” (2012), de Monteiro Lobato e as fotografias de Andrey Pavlov

Organizamos a sala de aula com várias imagens das personagens do “Sítio do Pica Pau Amarelo”, multimídia, folhas de papel sulfite, lápis de cor e canetinhas.

Os alunos, ao adentrarem na sala, já ficaram eufóricos com a decoração, comentando: – “Olha é o Sítio do pica pau amarelo!”; – “Olha a Emília!”

Questionamos se eles conheciam o autor das personagens expostas e eles responderam que sim, que era Monteiro Lobato. Explicamos que a obra desse módulo era o livro lido no decorrer das “Oficinas Literárias Temáticas”.

Exploramos a capa do livro, o título, as ilustrações e o posicionamento das informações sobre o escritor, o ilustrador e a editora. Indagamos os alunos sobre quais são os itens que estão em todas as capas e todos os livros. Vocês conhecem outros livros deste autor? Já assistiram a algum episódio da série “Sitio do Pica-pau-amarelo?” Qual das personagens você mais gosta? Por quê? Todos os alunos já conheciam o “Sitio do Pica-pau-amarelo” e já haviam assistido aos episódios.

Apresentamos a obra *As formigas ruivas* (2012), de Monteiro Lobato, explorando seus aspectos paratextuais: capa, gravuras, contracapa, etc. e questionamos se algum aluno havia buscado a obra para ler. Somente um aluno disse que havia lido o livro. Os demais foram acompanhando a história com a leitura da professora, realizada ao final de cada Módulo.

Fizemos a leitura comentada do livro, com pausas, para fazer/responder questionamentos, deixando as duas últimas páginas sem ler. Os alunos questionaram os significados de algumas palavras que apareciam no texto como “muxoxo”, “cambito”, “mocotó”.

No texto aparecem várias figuras de linguagem e fomos questionando os alunos o que significava cada uma delas: “quem mandou ser abelhuda” – (Pessoa intrometida); “Macaco que muito mexe quer chumbo” – (pessoa que se expõe demais, se você fica em evidência você pode ser notada ou responsabilizada por alguma coisa qualquer); “Quem desdenha quer comprar” – (pessoas que gostam de desmerecer o “produto”, mas estão ardentemente desejosos dele, doidos mesmo de vontade de tê-lo para si). Os alunos foram explicando alguns sentidos conforme o contexto e conseguiram entender o significado de cada frase.

Dividimos os alunos em cinco grupos para que pudessem discutir e imaginar como acabou a história e escrever esse final, não importando se o desfecho escolhido coincidiu, ou não, com os demais. Os alunos já conseguiram trabalhar bem melhor em grupo e apresentaram um final para a obra bem mais elaborado.

Após a leitura de cada grupo, dialogamos sobre o porquê de tal escolha e quais os motivos dela. Em seguida, a professora leu as últimas páginas da história

para confrontarem com as que eles elaboraram, revelando, assim, as semelhanças e diferenças. Todos os finais da história ficaram diferentes uns dos outros e diferentes da obra original também.

Continuando com o diálogo, perguntamos aos alunos o que lhes havia chamado atenção durante a leitura, que sentimentos a leitura provocou neles. Indagamos, também, sobre as sensações provocadas pela leitura, além de questões sobre o enredo ter sido interessante e como eles imaginavam o cenário que o autor descreve na história. Alguns alunos comentaram que o que lhes chamou a atenção na história foi o fato de a Emília entender a linguagem dos animais – formiga - e isso fez com que a história ficasse interessante e aguçasse a curiosidade e, muitas vezes, o cenário que eles imaginavam de tal cena era bem diferente dos cenários do ilustrador da obra. Para complementar o assunto em tela, passamos o episódio do Sítio do Pica Pau Amarelo “As formigas falantes”.

Entregamos a caderneta “Sitio do Pica pau amarelo” (Ver anexo 11) para que eles fizessem a pintura e depois registrassem nela qual a personagem que mais gostaram e o porquê dessa escolha.

Na sequência, apresentamos, em multimídia, as imagens do fotógrafo russo Andrey Pavlov, que produziu um ensaio com uma série de fotos intitulada “Ant tales” ou “Contos de formiga”.

Conversamos sobre o cenário/paisagem que o fotógrafo montou para tirar as fotos das formigas. Todas as imagens transmitem a sensação de que as formigas são enormes, outras que elas estão fazendo atividade física, pescando, costurando, dançando, etc. Algumas imagens dão a sensação de medo, outras de tranquilidade, união, liberdade.

Como no pátio da escola não havia mais formigueiro, foi passada a tarefa para a aula anterior: que os alunos, em casa, verificassem se havia algum formigueiro e analisassem como as formigas se comportavam. Os alunos tiraram fotos dos formigueiros que encontraram, as quais foram enviadas para a professora por WhatsApp. Fizemos a comparação com as fotos do fotógrafo russo, analisamos as semelhanças, diferenças e o contexto da obra. Os alunos explicaram que as personagens das fotos são as mesmas, porém o cenário muda porque o fotógrafo faz toda a produção do cenário e eles tiraram as fotos mostrando como é o dia a dia das formigas.

Quando estávamos passando a tarefa, uma aluna chegou, toda envergonhada, e disse: – “Professora eu tenho alergia a formiga, eu não posso nem chegar perto”. Expliquei que poderia pedir ajuda aos familiares para fazer as fotos e essa aluna foi a primeira a realizar a foto e a enviá-la por WhatsApp. Não foram todos os alunos que enviaram as fotos, somente 10 alunos fizeram essa tarefa. Aqueles que não tiraram as fotos disseram que observaram o formigueiro, mas que não tinham o celular. Outros, que os pais não permitiram que usassem os seus aparelhos eletrônicos. Alguns se esqueceram da tarefa e outros disseram não ter encontrado formigueiro para tirar as fotos. No total tivemos 16 fotos, que foram expostas no multimídia para análise da turma.

Retomamos a caderneta novamente e pedimos aos alunos que registrassem seus desejos e sonhos: a professora pediu aos alunos que se manifestassem sobre que desejos e sonhos tinham para a leitura na escola. Depois do registro, os alunos expuseram para a turma os seus desejos e sonhos. Diante de alguns desejos e sonhos, dois chamaram bastante a nossa atenção: o primeiro desejo foi o de um aluno que frequenta a Sala de Recursos Multifuncional e apresenta dificuldades de aprendizagem. Oralmente ele responde algumas questões, porém, na maioria das vezes, copia-as dos colegas. Durante as oficinas foram poucas as atividades que ele realizou, pois fazia as de pinturas, mas quando tinha que escrever sempre dizia que não sabia. Nesse dia, dissemos a ele que iríamos ajudá-lo a fazer o registro. Foi então que, quando perguntamos a ele qual era o seu sonho, disse-nos: – “Professora, o meu sonho é aprender a ler”.

O outro relato foi o de uma aluna que não havia entendido o que era para responder e veio nos perguntar novamente sobre a tarefa. Explicamos novamente e ela respondeu: – “Entendi! O meu desejo ou sonho para leitura na escola é que possamos pegar os livros na prateleira”.

Para concluir o módulo, fizemos a montagem das personagens Narizinho e Emília. A professora levou as folhas impressas das personagens, os alunos tiveram que recortar e montar de acordo com as instruções dadas pela professora. Muitos apresentaram dificuldades para dobrar e montar, foi necessário ajudar individualmente muitos alunos, o que demandou muito tempo e conseguimos montar só uma personagem em sala. A outra eles levaram para casa para concluir.

Os alunos, ao fazerem essa montagem, teceram o seguinte comentário: – “Olha é igual o que temos exposto na sala de aula, é para gente levar para casa,

professora?” Ao final da aula cada aluno foi presenteado com um lápis com ponteira das personagens do “Sítio do Pica Pau Amarelo” (Ver anexo 12). O que chamou a nossa atenção foi o fato de que a maioria dos alunos escolheu a personagem Narizinho.

Relatório VI: Subtemática:

Tema da prática: “Juntos podemos mais”. O significado da união explorado nas obras fílmicas de “Vida de Insetos” (1998), do diretor John Lasseter; “Formiguinhaz” (1998) do diretor: Eric Darnell (2008); “A fuga das galinhas” (2000) do diretor Nick Park e Peter Lord e “Os Três Mosqueteiros” – Disney (2004), do diretor Donovan Cook. Relações de intertextualidade com “As formigas ruivas” (2012), de Monteiro Lobato; *O Nabo Gigante* (2016) e demais corpora de leitura das oficinas anteriores.

Para a última oficina, colocamos tatames na sala de aula para fazermos uma sessão de cinema.

Antes de descrevermos o processo de aplicação e recepção deste módulo, vale ressaltarmos que os alunos ficaram todos empolgados ao verem a sala organizada com os tatames e já começaram a questionar se iam assistir ao filme, se poderiam acomodar-se da forma que quisessem, expressando que era muito legal ter aula dessa forma.

Iniciamos a aula mostrando as fotos com a sinopse dos filmes e questionando os alunos se conheciam as obras, se já haviam assistido aos filmes selecionados, do que tratava o enredo, quem eram as personagens de cada filme. Alguns alunos já conheciam as obras fílmicas, outros não, porém participaram da aula, respondendo os questionamentos da professora, pautados nas fotos das sinopses, arriscando palpites.

Prosseguindo com a análise das obras, realizamos, coletivamente, a retomada sobre quais eram os elementos da narrativa que apareciam. Os alunos falaram sobre as personagens, o enredo, o tempo e o espaço, distinguindo entre o que era possível acontecer na realidade e o que era ficção. Em seguida, a professora fez a leitura das sinopses dos filmes, deixando o final oculto para os alunos sugerirem alternativas. Depois disso, comparamos as suas possibilidades com o final dos filmes.

Exibimos o fragmento das obras fílmicas “Vida de Inseto” e “FormiguinhaZ” e relacionamos as cenas com a temática das oficinas. Os alunos fizeram analogia entre os fragmentos dos filmes e suas experiências pessoais, relatando histórias de vida de familiares e/ou amigos.

Os alunos destacaram que a passagem ou a cena que mais chamou-lhes a atenção foi o momento em que as galinhas se organizam para fugirem do galinheiro, unindo-se para construir um avião, o que demonstra que é necessário ter objetivos em comum para alcançar as metas.

No filme “Vidas de Insetos”, os alunos, na sua maioria, destacaram a estupidez do gafanhoto chefe para amedrontar os demais animais, principalmente as formigas, a coragem de Z e a união das formigas para enfrentar e vencer os gafanhotos.

A professora fez a leitura das sinopses dos filmes “A fuga das galinhas” e “FormiguinhaZ”, deixando o final sem ler, e os alunos foram imaginando o seu final para o filme e relatando-o. Como alguns já conheciam o filme, a maioria já relacionou o final semelhante ao filme original.

Fizemos a reflexão sobre a importância do trabalho coletivo, visando ao bem comum (Um por todos e todos por um). No diálogo sobre as obras fílmicas, os alunos relataram que gostaram do filme e que gostariam de assisti-los e, quando instigados pela professora, também consideraram que o cenário montado e toda a produção da obra aguçam a vontade do telespectador a ver a obra completa.

Para assistir ao filme “Os Três Mosqueteiros”, entregamos aos alunos um pacote de pipoca doce grande e os alunos ficaram eufóricos ao comprovar que cada um teria um pacote de pipoca, porém, algumas ações nos chamaram a atenção: alguns alunos se reuniram para comer a pipoca de um pacote primeiro e depois, caso quisessem mais, abririam o outro pacote e, ao final do filme, vieram perguntar se poderiam levar para casa a pipoca que sobrou, pois a maioria não conseguiu comer tudo.

Conversamos sobre o filme assistido, destacando os aspectos que os alunos mais gostaram e se emocionaram. Eles levantaram questões e compartilharam experiências, comentando sobre a falsidade e que não podemos confiar em todas as pessoas, como na cena do filme que a Minnie sofre um misterioso atentado, sem perceber que era uma pessoa próxima a ela que pretendia assumir o trono, o capitão da guarda real Pete. Comentaram, também, sobre a oportunidade que os

três inseparáveis amigos Mickey, Donald e o Pateta tiveram, enfrentando muitos obstáculos, porém se tornaram verdadeiros heróis e protegeram a rainha das maldades dos Irmãos Metralhas.

Em seguida, pedimos aos alunos que representassem o processo de recepção e compreensão da obra fílmica por meio de desenhos (utilizando os materiais organizados anteriormente: sulfite, lápis, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas...). Alguns alunos relataram ter dificuldades para desenhar e copiaram os desenhos que estavam na capa da caderneta deste módulo, outros se empenharam em fazer a tarefa bem caprichada.

Após essa atividade, pedimos aos alunos para destacarem os momentos que mais gostaram das oficinas, considerando a aquisição de conhecimentos e a produção de sentidos para suas leituras. Depois, fizeram o registro escrito na “Caderneta Literária” (Ver anexo13) de qual narrativa apresentada foi mais significativa para eles e uma explicação do porquê dessa escolha.

Ao final da oficina, explicamos aos alunos que gostaríamos de deixar algo com eles que representasse o que havíamos explorado durante todas as oficinas, e que fomos atrás de doações e conseguimos de um autor um livro de presente para eles.

Comentamos sobre o autor e os seus projetos de leitura e que esse presente é para contribuir na formação leitora deles. Alguns alunos se mostraram emocionados, alegres com o presente, outros não tão receptivos. E, como forma de agradecimento pela colaboração e dedicação deles nas oficinas, expusemos que havíamos trazidos para eles degustarem os croquetes de minhocas, como na história das Formigas Ruivas. Os alunos fizeram uma cara de nojo e disseram: – “Ah professora, que nojo! eu não quero comer isso não!”

Quando notaram que eram brigadeiros, ficaram superfelizes e degustaram os “croquetes” com gosto e expressaram que aqueles “croquetes” eram os melhores do mundo.

Os alunos nos questionaram se continuariam com as aulas na sala, pois eles haviam gostado muito e que era para deixarmos as ornamentações até o final do ano, pois elas davam um colorido especial para o ambiente.

Ao final, abraçaram-nos e agradeceram, principalmente, pelas guloseimas. Estabelecemos um bom vínculo afetivo com os alunos, pois, quando encontrávamos com eles pelo corredor da escola já perguntavam se iríamos à sala deles, se

teríamos aula naquele dia. Essa experiência deixou marcas tanto neles como em nós mesmos.

Na sequência, expomos algumas reflexões sobre essa prática realizada como intervenção didático-metodológica como parte da formação do Mestrado Profissional em Letras.

3.2 LEITURAS DE NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: PASSOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste tópico, concentramos as nossas reflexões nas maneiras como a leitura de narrativas pode contribuir com a formação do gosto, do hábito e do prazer da leitura literária em crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e, assim, contribuir com o processo de formação leitora dos alunos já no início da escolarização. Tal questão se intensificou a partir das nossas observações como professores-pesquisadores em ação na escola e dos conhecimentos da realidade escolar vivenciados como docentes nela inseridos.

Essa ação foi subsidiada pelos embasamentos teóricos e científicos adquiridos no decorrer do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, o que nos impulsionou à definição da questão norteadora do nosso estudo, desafio a ser superado com a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica, requisito necessário para a conclusão do Mestrado.

Esse projeto foi elaborado em forma de “Oficinas Temáticas Literárias”, que foram aplicadas em seis módulos, sendo que os quatro primeiros tiveram 15 horas/aulas de duração e os dois últimos módulos foram de 10 horas/aulas cada um. Elas foram implementadas no período de julho a setembro de 2019, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, perfazendo um total de sessenta e cinco horas aulas.

Frente à realidade da prática de leitura efetivamente realizada na escola – a qual não dava indícios de uma efetiva formação do leitor literário na instituição – elaboramos e propomos práticas de leitura de textos de literatura, considerando as proposições de Lajolo (1993), Martins (2012), Zilbermann (2009), Candido (2011),

entre outros estudiosos brasileiros que destacam a importância do texto literário na escola.

Nossa proposta de ação, voltada especialmente ao objetivo de formar o gosto e o prazer pela leitura literária já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, foi organizada sob a forma de “Oficinas Literárias Temáticas”. Esse Processo envolveu, primeiramente, a escolha de uma temática geral, depois as subtemáticas, por oficina, e, finalmente, o rol de obras que contemplassem essas temáticas, conforme sintetizamos no quadro a seguir:

MÓDULOS PLANEJADOS Temática geral: “Um por todos e todos por um” (Dumas, 1844)	OBRAS SELECIONADAS
I MÓDULO: Subtemática: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” (Saltimbancos). Caderneta de anotações: Caderneta “Abrindo Caminho”. (Ver anexo 3)	Livro <i>Abrindo Caminho</i> (2010), de Ana Maria Machado; Música “ <i>Vamos construir</i> ” (1992), de Sandy e Junior.
II MÓDULO Subtemática: Um + um + um + todos (GÖBEI, 2013). Caderneta de anotações: Caderneta “Grande Nabo”. (Ver anexo 5)	Obra <i>O Nabo Gigante</i> (2016), de Aleksei Tolstói; Pintura “Brincadeiras” (1990), de Ivan Cruz; Obras fílmicas sobre a temática geral “Um por todos e todos por um”
III MÓDULO Subtemática: Unidos venceremos. Divididos, cairemos (Esopo) Caderneta de anotações: Caderneta “Mandala de Bremen”. (Ver anexo 8)	Obra <i>Os músicos de Bremen</i> (2017), de Stefania Leonardi Hartley - tradução de Ruth Marschalek; Pinturas: “A grande Orquestra” (2009); Obras que retratam a Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro, elaboradas a partir de esboços realizados em 2004, de Martorelli; Vídeo da canção “Todos juntos” - (1977) Saltimbancos.
IV MÓDULO Subtemática: “Um galo sozinho não tece uma manhã” - Fragmento do poema Tecendo Manhã, de João Cabral de Melo Neto (1973). Caderneta de anotações: Caderneta “Tecendo Manhã”. (Ver anexo 9)	Poema “Tecendo a manhã” (1973), de João Cabral de Melo Neto; Fábula “ <i>O beija flor e o incêndio na floresta</i> ” (s.d), Autor desconhecido; Música “Um mundo melhor” (2003), de Cristina Mel.
V MÓDULO Subtemática: “A formiga é pequena, mas elas são um exército quando	Obra <i>As formigas ruivas</i> (2012), de Monteiro Lobato; Fotografias intitulada “ <i>Ant tales</i> ” ou

<p>juntas”. (Raul Seixas).</p> <p>Caderneta de anotações: Caderneta “O Sítio do Pica Pau Amarelo”. (Ver anexo 11)</p>	<p>"Contos de formiga" (s.d.), de Andrey Pavlov.</p>
<p>VI MÓDULO</p> <p>Subtemática: “Todos por Todos: a união como o processo de humanização”.</p> <p>Caderneta de anotações: Caderneta “Literária”. (Ver anexo 13)</p>	<p>Obras fílmicas (fragmentos): “Vida de Insetos” (1998), de John Lasseter; <i>Formiguinhaz</i> (1998), de: Eric Darnell, Tim Johnson; “A fuga das galinhas” (2000) de Nick Park e Peter Lord; Filme (completo) “Três Mosqueteiros” (2004), da Disney.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As atividades pensadas para os alunos do 4º ano estruturaram-se na perspectiva de desenvolver práticas de leituras literárias que consolidassem um posicionamento dos alunos frente a uma temática geral: “Um por todos e todos por um”, que sensibilizasse os alunos para exercerem a empatia, a união, o senso de coletividade, a ajuda mútua e como esses aspectos podem contribuir em nossas vidas, além de, exercitar práticas de leituras prazerosas e significativas.

Essa temática foi amalgamada com as demais subtemáticas dos seis diferentes módulos. Pensamos que a temática deveria ser abordada utilizando diferentes gêneros textuais e diferentes instrumentos para que se tornasse algo realmente significativo para os alunos e fizesse alguma diferença em suas vidas.

Defendemos que essa oportunidade de leitura mais duradoura e constante possibilita aos alunos desenvolverem o hábito, o gosto e o prazer pela leitura, pois lhes oportuniza formar um pensamento pessoal frente à temática, pelo tempo que esta será desenvolvida com eles, sem haver alteração de temas, mas, sim, de gêneros textuais diversos. Todas as atividades foram pensadas e sistematizadas para contemplar a formação inicial dos leitores literários da instituição.

Para alcançarmos os nossos propósitos, as atividades foram elaboradas e aplicadas visando ao desenvolvimento dos alunos enquanto leitores conscientes, perpassando pelos níveis de leitura sensorial e emocional, expostos por Martins (2012), para que, posteriormente, alcancem o nível de leitura racional. Segundo Martins (2012, p. 46), “a prática da leitura pode contribuir para mudar a vida do leitor, no sentido de que ela pode proporcionar a ampliação do seu repertório e a aquisição de uma visão crítica diante da sua realidade social”.

Para a execução desta pesquisa, além da revisão bibliográfica (CAGLIARI, 1998, 2005; MARTINS, 2012; XYPAS, 2018; SAVIANI, 2015, 2013; GANCHO, 2006; FLECK, 2017; COELHO, 2000), necessária à revisitação de conceitos-chave, ancoramo-nos em pressupostos da metodologia qualitativa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; TOZONI-REIS, 2010; LUDKE e ANDRÉ, 1986), e agimos pelo viés da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000) e da pesquisa de intervenção (FREITAS, 2002; AGUIAR e ROCHA, 1997). Tais vias propiciaram-nos os caminhos para a observação participativa, utilizando-nos de diversas formas de coleta de informações, como os registros das práticas no “Diário de Campo” e a análise de documentos da instituição (Projeto Político Pedagógico, planejamentos, acervo de literatura infantojuvenil que constavam na biblioteca, entre outros).

Após longos dias de estudos e observações, vimos a necessidade de elaborar atividades que assegurassem práticas de leituras literárias no ambiente escolar e a necessidade de fazer da leitura literária um meio prazeroso à formação do leitor nos anos escolares iniciais, pois, é nessa fase que os alunos estão ainda receptivos ao universo lúdico, imaginativo e recreativo da literatura infantil e juvenil.

A partir das observações e estudos realizados sobre a temática, verificamos que há, ainda, muitos questionamentos relacionados a este assunto, porém os fatores que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa referem-se à seguinte questão: como a narrativa literária pode contribuir com a formação do gosto, do hábito e do prazer da leitura literária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, assim, contribuir com o processo de formação leitora dos alunos já no início da escolarização?

No intuito de alcançarmos os objetivos propostos, ancoramos nossa pesquisa em concepções teóricas que partilham de estudos sobre a leitura, numa visão sócio interacionista, como encontramos em Geraldi (2012), Rojo (2004), Bakhtin (1988; 1992); e na literatura como arte humanizadora, com respaldo pautado em pressupostos de Soares (2012; 2017), Lajolo (1993), Candido (2011), Kleiman (2005; 2012), Zilberman (2009), e nas proposições práticas de Mendoza Fillola (1994), cuja concepção de Intertextualidade da Literatura Comparada, juntamente com a sequência de abordagem ao texto literário elaborada por Zucki (2015) serviram-nos como guia de organização da intervenção planejada.

O intuito das atividades sistematizadas foi de ressignificar o ensino da leitura na escola por meio de narrativas atrativas aos pequenos leitores e estimular, no

ambiente escolar, assim como no familiar, a importância do papel da literatura na vida e na formação leitora do aluno e a função social da escola neste processo.

Para atuarmos nesse campo de pesquisa foi necessário investigar como era desenvolvido o trabalho de leitura com o texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no caso em tela. Essa ação visou não só a diagnosticar o estado em que a prática de leitura se encontrava, mas, também, possibilitar que os alunos tivessem acesso ao legado literário cultural desde o início do seu processo de escolarização. Buscamos, entre outros aspectos, verificar como essas leituras podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, influenciando ou provocando mudanças no ambiente escolar com relação à formação do hábito, do gosto e do prazer pela leitura da literatura, expandindo-as para as famílias e para a comunidade.

Inseridos neste processo como professores-pesquisadores, realizamos análises dos elementos utilizados no ensino da leitura e literatura, apoiados no referencial teórico, a fim de buscarmos estratégias que aguçassem nos alunos a volição pela leitura por meio de atividades lúdicas e desafiadoras que auxiliem na formação leitora do sujeito e estimulem o gosto e o prazer pela atividade.

Enquanto pesquisadores, visávamos a, sempre, instigar o gosto pela leitura, leitura como uma ação prazerosa, divertida e envolvente por meio de atividades diversificadas e estruturadas com vistas à formação de um leitor literário que não se limita apenas à mera decodificação, mas que busca agir na construção efetiva de sentidos e na manipulação dos elementos da narrativa, gênero que privilegiamos nestas práticas sistematizadas. Assim, seguimos os percursos elaborados pela professora Renata Zucki (2015), expostos 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.

Estruturamos as “Oficinas Literárias Temáticas” seguindo as quatro etapas de abordagem aos textos propostas por Zucki (2015): 1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2- Recepção e Análise das obras; 3- Integração de Conhecimentos Culturais e 4- Conclusões.

Dessa forma, as oficinas foram sistematizadas a partir de uma temática central, para a qual selecionamos vários textos que abordassem de forma significativa nosso lema maior: “Um por todos e todos por um”. Acreditamos que,

trabalhando com um enunciado específico, durante um tempo significativo e por meio de vários gêneros textuais, sensibilizaríamos os alunos para a efetivação das atitudes voltadas à responsabilidade, à união, à humanização e à coletividade. Algumas dessas expectativas efetivaram-se nas ações dos alunos no decorrer da implementação das oficinas.

Pensamos em um enunciado que nos possibilitasse o trabalho coletivo, pois vimos que este não faz parte da rotina no ambiente escolar. Assim, consideramos de suma importância organizar atividades em equipe. Dessa forma, os alunos foram expostos à construção coletiva do conhecimento, fato que possibilitou a troca de experiências entre eles e o contato com percepções distintas, além de haver aperfeiçoado questões relativas ao nível sensorial e ao emocional de leitura.

Para desenvolvermos as atividades das oficinas, dividimos as aulas em seis módulos, sendo que cada módulo apresentou uma subtemática e um tema que norteou as práticas nela efetuadas.

A pesquisa trouxe questionamentos que expõem a relevância da leitura na constituição do leitor literário, além de evidenciar possibilidades metodológicas para o ensino de literatura, contemplando os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois essa ação necessita de um trabalho mais pontual no que se refere ao texto literário em sala de aula.

As “Oficinas Literárias Temáticas” foram sistematizadas tendo como fio condutor uma temática geral “Um por todos e todos por um”, que possibilitou nesta pesquisa ampliar a compreensão do aluno-leitor pelo acesso à leitura dos textos literários associada à leitura de diferentes signos artísticos e, conseqüentemente, contribuiu para expandir os conhecimentos de mundo de tais leitores.

Dos elementos elencados nas nossas “Oficinas Literárias Temáticas”, enfatizamos a importância de oportunizar aos alunos o acesso às imagens, aos sons e aos textos de diferentes épocas e culturas para obter novas significações para a leitura, fator este que traduziu a relevância da leitura literária no processo de formação do aluno.

Cada detalhe observado no decorrer da pesquisa, como a atenção volitiva na abordagem às obras, as expressões de sentimentos, os risos contidos ou explosivos durante as contações das histórias, os apontamentos e questionamentos realizados, a manipulação atenta dos livros, entre tantos outros, mostraram-nos o prazer, o gosto e a fruição dos textos literários lidos e vivenciados pelos alunos. Isso nos

mostra que estamos trilhando o caminho certo, ou seja, possibilitando a quem lê a invenção de novos mundos, conforme expressa Aguiar (2007, p. 18-19), ao relatar sua experiência de leitura literária:

[...] experimento emoções jamais sentidas e descobro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou mais a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade. No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descobro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o meu cotidiano tais achados e ir transformando minha vida.

A cada atividade executada nas oficinas vimos concretizarem-se, na prática, os níveis de leitura sensorial e emocional apresentados por Martins (2012), pois a cada aula, os alunos consolidavam por meio da modelagem, da dobradura, da releitura das obras, das vivências nas brincadeiras, da degustação de alimentos, dos registros nas cadernetas temáticas, o que havíamos lhes apresentado nas narrativas literárias ficcionais e, também, suas sensibilidades e emoções vivenciadas em sala.

Assim, podemos afirmar que as nossas “Oficinas Literárias Temáticas” possibilitaram a cada estudante uma experiência de se encontrar e dar sentido à obra literária, ampliar os seus conhecimentos sobre as obras lidas, ressignificando-as e, ao mesmo tempo, protagonizavam o seu próprio processo de letramento. Desse modo, a produção literária “dispensa adjetivos, ela é uma expressão de arte que emociona, comove, leva a experimentar sensações, pensamentos, palavras [...]”. A literatura te afeta, você não é o mesmo depois de ler um poema, um conto, um romance” (PARREIRAS, 2009, p. 22).

Consideramos importantes as cadernetas temáticas ofertadas aos alunos a cada módulo. Nelas, eles faziam os registros de suas emoções, sentimentos, entendimentos, opiniões e os seus conhecimentos adquiridos no decorrer do trabalho. As cadernetas literárias temáticas foram um instrumento relevante, pois se tornaram o espaço de expressão do sujeito leitor sobre os sentimentos e pensamentos despertados a partir dos textos literários. Então, ao organizar o pensamento na forma de texto escrito, como ato posterior à leitura e debates com

professores e colegas em sala de aula, temos a apropriação da literatura com significado para a compreensão da vida e da sociedade.

Outro resultado que consideramos significativo neste processo de formação do leitor literário é que seguimos o que propõe Mendoza Fillola (1994), desenvolvendo as atividades com o texto literário, articulando-as com outras formas artísticas como, por exemplo, a música, a pintura, os filmes, o que possibilitou aos alunos uma tessitura de obras de arte e a expansão da leitura literária.

A inclusão da intertextualidade literária ligada às produções artísticas de outras áreas, já no princípio da formação leitora, influenciou o leitor a explorar os diálogos culturais e a beleza estética como meio para uma aprendizagem crítica. Além disso, a intertextualidade pode funcionar como uma forma de monitoramento metacognitivo, conduzindo o leitor a verificar os contrastes existentes entre textos escritos e outros códigos artísticos. Em suma, diante do processo de leituras intertextuais, verificamos que, conforme afirma Zucki (2015, p.119),

[...] as leituras intertextuais, promovidas pelo viés comparatista, estimularam a atenção e curiosidade dos alunos não somente pelas obras em si, mas pelo processo de leitura, isto é, pelo processo dialógico de construção de sentidos. E é, justamente, na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores.

O planejamento dos módulos, pautado em uma temática significativa e as subtemáticas relacionadas com a prática da leitura, proporcionaram aos alunos a ampliação dos seus horizontes de expectativas, além de favorecerem a compreensão leitora e contribuírem com o caráter humanizador que a leitura da literatura oportuniza, pois, quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza. Por isso nos ancoramos no pensamento de Candido (1995, p. 249), o qual pontua que

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

Com isso, observamos o papel da Literatura como uma ferramenta para formar culturalmente o indivíduo que nela integra-se. O texto literário, sendo instrumento de humanização, age eficazmente nos indivíduos suscitando um processo de transformação e servindo como elemento pedagógico na formação dos leitores. As narrativas literárias são um modo do professor incentivar o gosto dos educandos pela leitura de textos, pois narrar é tecer um fio que desencadeia acontecimentos, que envolvem personagens, lugar e um tempo determinado. Barthes (2008, p.19) aborda que

[...] inumeráveis são as narrativas do mundo. [...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomina, na pintura [...] no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação.

Verificamos que o autor enfatiza que a narrativa engloba tanto o verbal quanto o não verbal, e que é fundamental pensar em narrativas enquanto um elo entre o ser humano e a própria arte de contar histórias: “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum, sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas” (BARTHES, 2008, p.19-20). Neste contexto, a narrativa consiste no ato de relatar acontecimentos ou fatos que envolvem o narrador que a conte, personagens que vivenciem os fatos narrados, um espaço em que se ambienta a história, uma trama (conflitos), a ação e o transcorrer do tempo em que essa ação se desenvolve.

Assim, no percurso das “Oficinas Literárias Temáticas”, pudemos explorar os elementos que compõem a narrativa como: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador, aspectos que foram imprescindíveis para o reconhecimento e o entendimento do texto narrativo pelo aluno ouvinte e leitor, pois, cada um desses elementos é importante para o desenrolar das histórias lidas ou contadas.

Destacamos aqui, entre muitos que vivenciamos no decorrer da nossa intervenção pedagógica, um ponto marcante na oficina do Módulo I, na qual exploramos a literatura *Abrindo Caminho* (2010), de Ana Maria Machado. Na análise da obra, pudemos aproximar os temas com a realidade, aguçando a reflexão, a

imaginação e a criação dos alunos, que sentiram e perceberam cada detalhe do texto, conheceram as personagens e suas características, relacionaram o passado com o presente, por meio das imagens, e associaram alguns fatos do enredo com aspectos da sua vida cotidiana. Por meio de suas ações, eles iam dando indícios de que o nosso objetivo estava começando a se concretizar.

Na atualidade, com o avanço da tecnologia, presenciamos constantemente as novas maneiras de narrar por meio da televisão, do jornal, do rádio, das redes sociais, o que ocasiona mudanças na sociedade e, enquanto educadores inseridos na escola, buscamos utilizar esses recursos no processo de escolarização das crianças.

Utilizar os aparatos tecnológicos nas aulas como o uso do laboratório de informática, uso de vídeos, filmes, possibilitou mais dinamicidade em nossas oficinas, favorecendo o interesse e o aprendizado dos alunos, além de auxiliar (laboratório de informática) nas atividades em grupo, aumentar a atenção e concentração. Nesse sentido, Aranha afirma que “só assim [...] a função do professor pode ser revitalizada, libertando-o da aula de saliva e giz, e estimulando o aluno a uma posição menos passiva e mais dinâmica” (ARANHA, 2006, p. 362).

Ponderamos que esses recursos contribuíram para que as oficinas fossem apresentadas de forma mais interativa. Isso facilitou e muito a interação entre os pesquisadores e os alunos, sendo que eles passaram a interagir, a recriar, a avaliar e a ver o aprendizado sob um olhar mais atraente, mergulharam no mundo da imagem viva, na imagem em movimento, na leitura sensitiva e emotiva.

Dessa forma, os recursos diferenciados, ao serem utilizados pelo professor e alunos, pautados em teorias apropriadas, colocando as tecnologias em prol da apropriação do conhecimento e evidenciando a biblioteca como ferramenta poderosa na formação de leitores, dão à escola a possibilidade de contribuir para a qualidade do ensino, como, também, inserir a Literatura na realidade dos alunos.

Assim, queremos evidenciar que os alunos envolvidos na arte e na leitura das “Oficinas Literárias Temáticas” expandiram, significativamente, seu acervo cultural e, por conseguinte, o gosto e o prazer pela leitura.

Destacamos, também, que é necessário o uso de uma teoria literária consistente para subsidiar a prática pedagógica e o papel do professor na formação do leitor literário. Pelas nossas práticas conseguimos confirmar – com resultados concretos, colhidos em sala de aula por meio dos desenhos, das incorporações dos

papéis nas dramatizações, da grandiosidade e criatividade dos textos orais e escritos dos alunos – a singularidade valorosa da literatura na formação inicial do sujeito. Além disso, ficou clara a diferença que uma metodologia bem articulada e eficiente pode, sim, colaborar, substancialmente, com a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos, ainda, que o modo como o texto literário vinha sendo abordado, especificamente com as narrativas literárias na sala de aula, deixava lacunas que precisavam ser sanadas, ser superadas pela escola, pois, as práticas tradicionais limitam a compreensão leitora e a fruição do texto literário, além de não aprofundar as estruturas narrativas. Nesse sentido, nossa opção por leituras diversas, amalgamadas por uma temática comum e constituídas de diferentes linguagens, revelou-se plenamente satisfatória.

Ponderamos, também, que a mediação do professor é essencial no trabalho com a literatura na sala de aula. Cabe a ele possibilitar experiências de apreciação da obra, de fruição estética, que estreitem a relação entre obra e leitor, tendo em mente que a literatura é um território livre, no qual cada leitor vai tecer suas redes de interpretação.

Uma mediação adequada é capaz de levar o discente não apenas a gostar do texto, mas a dominá-lo e a subvertê-lo, a utilizá-lo como entrada para outros textos. Portanto, entendemos que o professor é elemento determinante na formação do aluno, pois, é por meio da mediação, sistematização, orientação, que o aluno adquirirá os conhecimentos construídos socialmente durante a história da humanidade. Assim, como afirma Veiga (2009, p. 58),

[...] cabe ao professor produzir e orientar atividades didáticas, necessárias para que os alunos desenvolvam seu processo de aprender. O professor ajuda a aprender, a sistematizar os processos de produção e assimilação de conhecimentos para garantir a aprendizagem efetiva. O professor orienta, direciona o processo de ensinar, uma vez que a aprendizagem é orientada pelo ensino. O princípio didático enfatiza o papel mediador do professor e a autoatividade do aluno.

Dessa forma, o papel do professor na formação do aluno leitor decorre do entendimento de que eles são sujeitos capazes de elaborar algo, de questionar e problematizar aquelas temáticas levadas à discussão no espaço da sala de aula.

A aplicação das “Oficinas Literárias Temáticas” nos revelou que a leitura é imprescindível no processo de escolarização do sujeito. Por meio dela, o leitor se vê em diversos mundos, pode trafegar em diferentes rotas e tempos distintos, estabelecendo uma relação entre o mundo imaginário e a sua realidade, onde a aprendizagem não se limita só ao objetivo proposto, mas, também, para a construção da sua compreensão de mundo e da sua própria identidade. Tais palavras dialogam com o que defende Bamberger (1991, p. 29), ao expor que,

[...] quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

Constatamos que, usando estratégias diferentes, incluindo livros e brincadeiras, podemos envolver o aluno na leitura, pois, quanto mais lúdico o trabalho com a literatura, melhor será a formação de leitores e mais eficaz será a aquisição de leitura e escrita. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. Segundo Almeida (2015, p. 35), “o lúdico sempre fez parte da vida do ser humano, e falar de ludicidade é falar de brinquedos, brincadeiras, jogos, brincar, brinquedoteca e outros termos relacionados a este universo cheio de encantamento, alegria e prazer”. A inserção do aspecto lúdico no processo de formação leitora, como, também, no processo de alfabetização, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento social, pessoal e cultural.

Nesse contexto, Luckesi (1998, p. 29) enfatiza que o lúdico é uma atividade plena que possibilita a autonomia de cada ser humano para a vida, portanto, “a atividade lúdica é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros”.

Destaca-se que uma condição prévia para a disposição da leitura nas crianças é a motivação para realizá-la. Então, para manter pulsante o desejo prazeroso da leitura na sala de aula, buscamos alimentar a memória dos alunos com leituras que transmitiam afeto, sonhos, felicidades, poder, possibilidades, musicalidade, amizade, magia, riso, compreensão, união, poesia, e entre muitos outros temas que aguçavam a atenção dos pequenos leitores em formação.

Um ambiente organizado para a prática da leitura, o acesso aos livros, textos e materiais como fantoches, máscaras, massinhas e tintas, propiciaram aos alunos vivenciarem o prazer estético, tanto no aspecto de sua participação na construção do imaginário quanto na análise do que estava sendo apresentado. Verificamos que os alunos foram sensibilizados pela singularidade dos textos e das obras de arte, saindo do estado de passividade que, muitas vezes, estavam presentes em suas leituras.

Diante do exposto, recorremos a Fleck (2017, p. 24), que afirma que “o aprendizado da leitura é a chave que dá acesso às portas do mundo da literatura”. Foi assim que presenciamos os alunos “no mundo da literatura”, na realização das atividades do módulo V, que envolvia a obra *As formigas ruivas*, de Monteiro Lobato, obra essa que foi lida ao final de cada módulo anterior, como meio de aguçar o gosto, a curiosidade dos alunos pela leitura. Os alunos mergulharam no enredo da história, incorporaram as personagens e inventaram um final extraordinário. Assim, verificamos que o aluno, envolvido por sua própria experiência do cotidiano e da literatura infantil acumulada, amplia seu universo e “quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação.” (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Podemos afirmar que a leitura, especialmente a do texto literário, permite-nos refletir sobre o mundo a nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, alcançamos lugares e pessoas distantes, possibilitando novas perspectivas.

A prática leitora possibilita ao leitor a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Ela é fundamental na formação de um ser pensante, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, deleita-se com as ideias, com as imagens criadas, delicia-se com histórias e textos diversos, suscitando o imaginário, pois passam os tempos, mudam-se os leitores, mas a fantasia da literatura permanece.

Além disso, o ato de ler pode proporcionar diversas sensações e emoções que só uma boa leitura pode fazer. Por meio da leitura obtemos conhecimentos para a produção do saber elaborado e podemos interagir com o mundo. É por essas razões que é indispensável a prática da leitura literária, desde cedo nas escolas e, também, na família.

Longe de encerrarmos o debate em torno da temática, esperamos que as reflexões e apontamentos aqui apresentados sirvam para alimentar as discussões

posteriores que venham a contribuir para o fortalecimento da leitura literária na escola, promovendo mudanças nas práticas escolares e na ação do professor, principalmente o que ensina nas séries iniciais, para que ele possa vir a incrementar suas práticas pedagógicas por meio da leitura deste texto.

Que possamos garantir o direito de todos de terem acesso à Literatura, conforme expõe Santos (2009, p.37):

Toda pessoa tem o direito de ler. O direito de ler em casa no aconchego com os pais, filhos, o marido, a esposa, o namorado, a namorada. O direito de ler na escola com o carinho da professora. O direito de ler na biblioteca na companhia dos livros. O direito de ler na roda com amigos. O direito de ler para dormir e sonhar. O direito de ler para acordar o mundo. O direito de ler para amar. O direito de ler para conversar melhor sobre as coisas da vida e do mundo. O direito de ler na escola durante uma aula chata ou na rede para enganar a preguiça. O direito de ler para se aventurar por entre saberes e sabores. O direito de ler para viajar por pessoas, tempos e lugares. O direito de ler para gastar os livros com as impressões digitais e com as asas da imaginação. O direito de ler para brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. O direito de ler para crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de sua história. O direito de ler para compreender o que lê. O direito de ler para poder se encontrar com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O direito de ler para escrever, reinventar e transformar o mundo. Junto a isso, mais dois direitos fundamentais: toda pessoa tem direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras.

Parafraseando o autor, que todos aprendam a ler e encontrem asas para poder voar e viajar pelo fantástico universo da Literatura.

Diante de todas as vivências proporcionadas pelas “Oficinas Literárias Temáticas” podemos afirmar que a leitura literária deixa em cada um de nós uma bagagem de experiências que nos define como leitores e que se reflete em nossa formação humana e profissional.

Nesse contexto, enfatizamos que o mediador faz a diferença na aprendizagem dos alunos. O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros, é necessária a mediação do professor.

O resultado da intervenção foi muito positivo, pois notamos, a partir das atividades desenvolvidas, o envolvimento e a compreensão, pelos alunos, dos assuntos abordados. Chamamos a atenção para a importância do tema desenvolvido ao longo de todo esse processo: “Um por todos e todos por um”. Ele

encontrou empatia na turma e todos os alunos vivenciaram, no cotidiano, alguns aspectos enfatizados nas obras selecionadas. Isso possibilitou que a leitura realizada em sala de aula se estendesse à vida.

Ao analisarmos a nossa prática de leitura literária desenvolvida durante as oficinas, constatamos que, ao propiciarmos um ambiente adequado à leitura (acesso aos livros, textos e materiais como fantoches, máscaras, etc.), notamos que os alunos puderam vivenciar o prazer estético, tanto na perspectiva de sua participação na construção do imaginário, quanto na apreciação do que estava lhes sendo apresentado em forma de linguagem diversificada.

Consideramos que o trabalho desenvolvido a partir de uma temática geral significativa trouxe bons resultados para o processo de ensino aprendizagem e para a formação do leitor literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuando no espaço escolar público, pensamos em oferecer aos nossos alunos o acesso a uma educação de qualidade. Isso, muitas vezes, lhes é negado pela sociedade e, cientes da função social da escola, buscamos, no Mestrado Profissional em Letras - Profletras, a qualificação profissional necessária para contribuir com uma prática pedagógica relevante e com o aprendizado dos conhecimentos científicos dos alunos que, anualmente, chegam a nossas escolas.

O programa de formação profissional do Mestrado em Letras – Profletras - fez a diferença na nossa luta por uma educação de qualidade, que busca garantir também aos alunos das classes proletarizadas o acesso aos saberes científicos, historicamente elaborados pela humanidade, e inseri-los no mundo letrado, para que possam, assim, atuar de forma consciente e ativa no meio em que vivem.

Planejamos nossa intervenção com base no objetivo de promover experiências de leituras de narrativas literárias no Ensino Fundamental – anos iniciais – com o propósito de contribuir à formação do sujeito leitor já na fase inicial da escolarização, pelo incentivo ao prazer de ler um conjunto de obras amalgamadas por uma temática comum.

A organização das atividades práticas buscou responder às inquietações formuladas em nossa problemática de pesquisa: como a narrativa literária pode contribuir com a formação do gosto, do hábito e do prazer da leitura literária em crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e com o processo de formação leitora dos alunos já no início da escolarização?

Iniciamos o processo de implementação de uma proposta didático-pedagógica a partir do nosso conhecimento empírico de ensino de Literatura, embasando teoricamente nossas ações nos pressupostos de estudiosos da área para chegarmos a uma proposição de aplicação prática.

Portanto, entendemos que a efetivação prática pedagógica contribuiu com o processo de formação do leitor literário no espaço social da escola e que nossa atuação trouxe contribuições metodológicas para a abordagem da literatura nas instituições municipais de ensino, em especial, àquelas crianças ainda em fase de formação inicial.

Ao analisarmos o relato inicial dos alunos, pudemos verificar que uma parte significativa dos educandos da turma expôs que não gostavam de ler e que, muitas vezes, sentiam-se desmotivados em realizar a leitura pelo fato do livro ser grande. Observamos, também, que, no desenrolar das oficinas, a maioria atendeu à proposta, inclusive superando as expectativas quanto ao desvelo na elaboração das atividades, nas argumentações e opiniões apresentadas.

Sob esse olhar, somos instigados a manifestar que o ambiente em que a leitura do texto literário é fomentada, e a forma como é conduzida pelo professor, faz toda a diferença para a recepção textual para alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais. A partir do momento em que os alunos são motivados, eles passam a ver a leitura não como algo chato, penoso, mas como oportunidade de crescimento pessoal e de emancipação humana, pois conseguem estabelecer vínculos entre o lido e sua cotidianidade. Cremos que esse resultado advém do fato de termos realizado “Oficinas Temáticas” ao longo de um tempo considerável e que isso lhes possibilitou essa vivência significativa.

Desse modo, mediante a interação e a discussão, notamos que a leitura do texto literário passou a ser mais valorizada por parte dos alunos, que participaram significativamente das atividades propostas nas oficinas e expressaram, em várias ocasiões, o desejo de seguimento desta experiência. Enfatizamos que tal resultado só foi possível devido à mediação do professor, que é o elemento principal na formação do leitor literário.

Reiteramos, com Candido (2011), com Martins (2012), com Silva (2005), com Lajolo (1993), com Zilberman (2009) e tantos outros, que a leitura é muito importante para o aprendizado e que a leitura do texto literário traz importantes contribuições ao educando, entre elas: o deleite, a fruição e a reflexão sobre a sua realidade, conforme constatamos nos estudiosos que fundamentam esta pesquisa.

Porém, muitas vezes, a escola produz aversão pela leitura nos estudantes, ou seja, faz um trabalho ao contrário daquilo que aqui afirmamos, por utilizar a leitura como atividade voltada para fins gramaticais e pedagógicos, conforme argumenta Lajolo (1984), “como pretexto” ou como mero passatempo ou diversão.

Assim, asseveramos que o formato de leitura literária organizado em “Oficinas Literárias Temáticas” representa um excelente passo inicial no que se refere à leitura do texto literário e à formação do leitor na escola.

O que foi proposto por nós – como temática ou como corpora – pode, e deve, ser discutido, repensado a partir de outras obras, para outras turmas, em outras realidades, a fim de que promova mudanças substanciais na recepção do texto literário na escola, alterando o modelo tradicional enraizado em nosso sistema educacional.

A partir da leitura como forma de transformação e ampliação das maneiras de ver o mundo, buscamos formar leitores ativos no processo de ensino e aprendizagem e o conjunto das atividades desenvolvidas como prática pedagógica nesta pesquisa revelou-se amplamente viável e com possibilidades de resultados surpreendentes em relação à formação do hábito, gosto e prazer no ato de ler.

Sabemos que os estudos não se findam aqui, há muito o que se refletir e estudar sobre a referida temática, porém, destacamos que, por meio desta proposta, agregamos muito ao nosso conhecimento teórico, aprendemos muito com a prática e enfatizamos que a dinâmica com o texto literário na escola precisa ser discutida, socializada e implantada em todos os anos escolares.

Diante disso, é necessário que a escola torne o ensino e a aprendizagem da literatura uma prática significativa ao repensar e ao ressignificar as práticas de leitura de textos literários, ou seja, a Literatura não se aprende, vivencia-se, convive-se com ela na partilha de experiências. Otimizar isso em um meio escolarizado, como sugerido e efetivado pela nossa prática, é dar subsídios a quem não tem acesso à leitura da Literatura. A escola, enquanto instituição social, tem como função possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu, sendo que, esse conhecimento é imprescindível às novas gerações, proporcionando o avanço a partir do que já foi construído historicamente e, nesse contexto, a Literatura é um dos bens culturais mais significativos a serem compartilhados nesse espaço social.

Assim, concluímos que, mesmo ocorrendo alguns contratempos nas implementações das oficinas, por julgar excessivo o número de alunos em sala, o que em alguns momentos os deixavam agitados, afirmamos que os resultados foram significativos, pois os alunos foram extremamente receptivos às oficinas, contribuindo com o êxito do nosso trabalho.

Dessa forma, salientamos que o trabalho com as narrativas literárias suscitou o gosto, a fruição e o prazer em ler nos alunos, o que nos comove e nos motiva na

disseminação desses ideais para que, assim, cheguemos ao patamar de termos realmente “leitores” no ambiente escolar.

Por conseguinte, Zilberman (1998, p. 14) tece a seguinte afirmação: “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida a sua utilidade”. Imbuídos pelo sentimento de mudanças, que possamos ressignificar a prática de leitura na escola e garantir aos nossos alunos o acesso à leitura, acesso ao conhecimento elaborado e à apropriação das máximas qualidades humanas.

Que as experiências aqui relatadas sejam encorajadoras de novas ações no espaço escolar com relação à formação inicial dos leitores, por meio de uma mediação qualificada dos professores que, necessariamente, devem ser leitores literários imbuídos de experiências e conhecimentos que possam levar os pequenos caminhantes por veredas bem seguras.

Nosso desejo, nesse sentido, é que este relato da pesquisa efetuado junto ao Proletras- unidade de Cascavel-PR, frutifique entre aqueles que já absorveram o “espírito” contagiante e motivador deste Programa de Pós-graduação Profissional e que conquiste, assim, novos adeptos, multiplicando-se sempre mais em todas as regiões de nosso país.

REFERÊNCIAS

OBRAS LIDAS COM OS ALUNOS DURANTE AS “OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS”:

BUARQUE, C. Todos juntos. **Saltimbancos**, Philips Records, 1977.

HARTLEY, S. L. **Os músicos de Bremen**. Happy Books Editora Ltda, s.a.

LOBATO, M. **As formigas ruivas**. 1.ed, São Paulo. Editora Globo, 2012.

MACHADO, A.M. **Abrindo Caminho**. 2.ed. São Paulo, Editora ática, 2010.

MEL, C. Um mundo melhor. **Por um mundo melhor**. Clevan Music, 2003.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: _____. **Antologia poética**. 2.ed. Rio de Janeiro, Editora Sabiá, 1973.

Os Três Mosqueteiros. Direção:Donovan Cook. E.U.A, Disney,2004.

SANDY E JUNIOR. Vamos construir. **Álbum Sábado à Noite**. Universal Music Brasil. São Paulo, 1992.

TOLSTÓI, A. **O Nabo Gigante**. São Paulo, Girafinha, 2016.

OBRAS TEÓRICAS CONSULTADAS PARA FUNDAMENTAÇÃO DA ESCRITA DA DISSERTAÇÃO:

AGUIAR, K.F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a formação Sócio-política**. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4, 1997, p. 87-102.

AGUIAR, V. T. BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, V. T. de. Literatura e educação: Diálogos. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça ET. AL. (Orgs.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

ALMEIDA, M.T.P. & LIMA, L. C. M. O brincar na educação física infantil. In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). **Educação física em diferentes contextos**. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo, Pioneira, 1998.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o habito de leitura**. Editora Ática, 1991 5^o edição.

BARREIROS, R. C. A leitura nos estudos linguísticos e literários: cenário teórico. Ps 77-142. In: HÜBES, Terezinha da Conceição Costa (org.). **Práticas sociais de linguagem** : reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015.

BARREIROS, R. C. **Leitura e formação identitária na literatura infantil afrobrasileira**. In: II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE – Cascavel. Anais...Cascavel: UNIOESTE, 2010. Acesso em 27 jan. 2019.

BARTHES, R. [et. aL.] **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2005. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

CAGNETI, S. S. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL–anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CHARTIER, R. (Org.). **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

CORRÊA, H. T. “Adolescentes leitores: eles ainda existem.” In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; PAULINO, Graça; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORSINO, P. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010, p.183-204.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

DURAN, G. R. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Revista Prolíngua. Volume 2, número 2 – Jul/Dez de 2009.

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

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação** [livro eletrônico] / Célia Regina Delácio Fernandes. – Londrina: Eduel, 2013. 1 Livro digital.

FILLOLA, A. M. **Literatura comparada e intertextualidad**. Madrid: La Muralla, 1994.

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, Pr: Editora CRV, 2017, p. 23-37.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. 2002. [Apostila].

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 8.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho 2002.

- GANCHO, Cândida Vilarés. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática. 2006.
- GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- GERALDI, J. W. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. Educar em Revista, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEBIS, C. E. de O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.
- KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2.ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ministério da Educação. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** – Linguagem e letramento em foco – linguagem nas séries iniciais. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- LAJOLO, M. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.
- LUCKESI, C. C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Cadernos de Pesquisa do Núcleo de FAGED/UFBA, v. 2, n. 21, 1998, p. 9-25.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, M. H. **O que é Leitura**. 19^o ed., São Paulo: Brasiliense, 2012.
- NACARATO, A.M., LIMA, C.N do M.F. de. **A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática**. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.25, n.2, p.241-266, ago.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/11.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.
- NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- OLIVEIRA, M. A. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo, 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Disponível

em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-165512/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PAES DE BARROS, C.G. **Compreensão ativa e criadora**: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese de doutorado apresentada ao LAEL da PUC São Paulo, 2005. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAULINO, G. e PINHEIRO, M. P. **Ler e entender**: entre a alfabetização e o letramento. Revista Estudos, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

PAULINO, G. et al. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.17, n. 1, p. 47-62, 2004. Acesso em: 29 mai de 2018.

ROJO, R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, R. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: BRASIL. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. V. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANTOS, F. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania e cidadania cultural. In. SANTOS, F.; NETO, J.C.M.; RÖSING, T.M.(org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo, Global, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola**: Pesquisas x Propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ª edição, São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3ªed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 5a. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>> Acesso em: 10 out. 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. p. 18-23. Acesso em: 22 ago. 2019

VARGAS LLOSA, M. **La verdad de las mentiras**. Buenos Aires: Alfaguara,S/A, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. SP: Papirus, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática,2009.

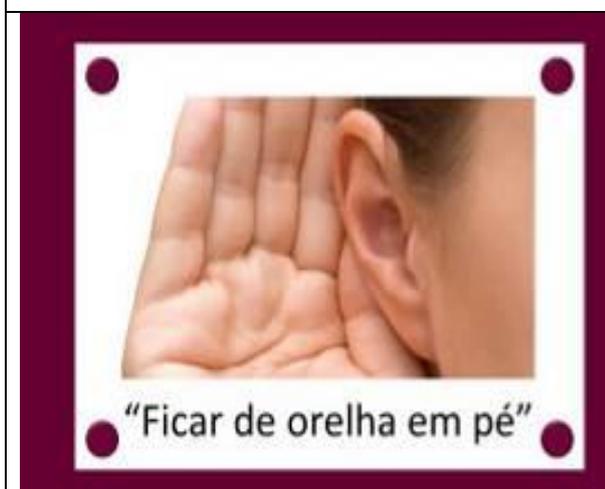
XYPAS, R. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda, PE, Nova Presença, 2018.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

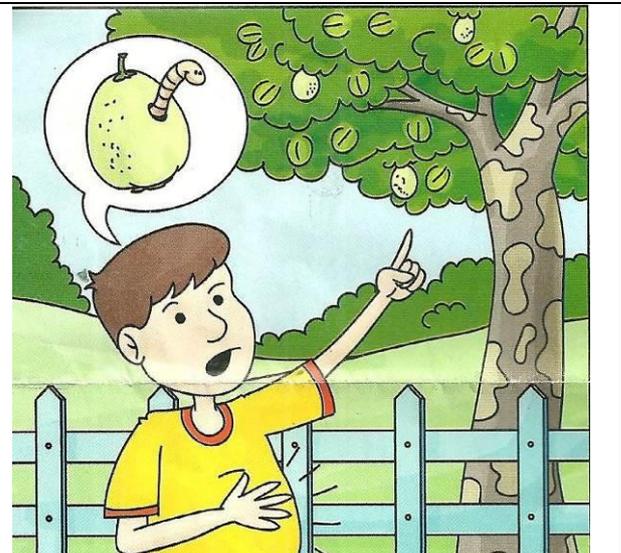
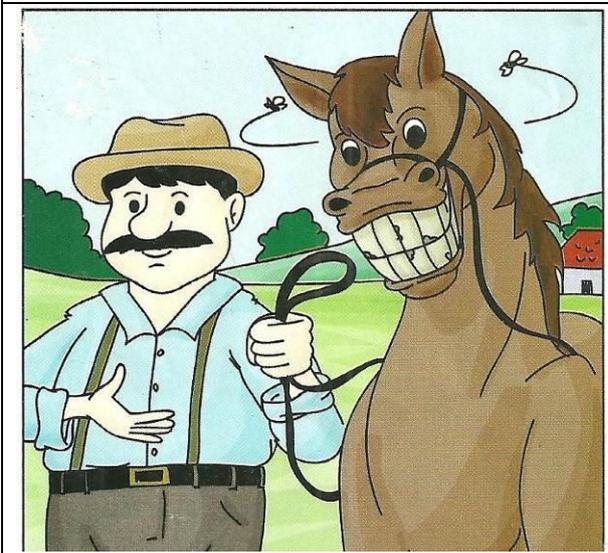
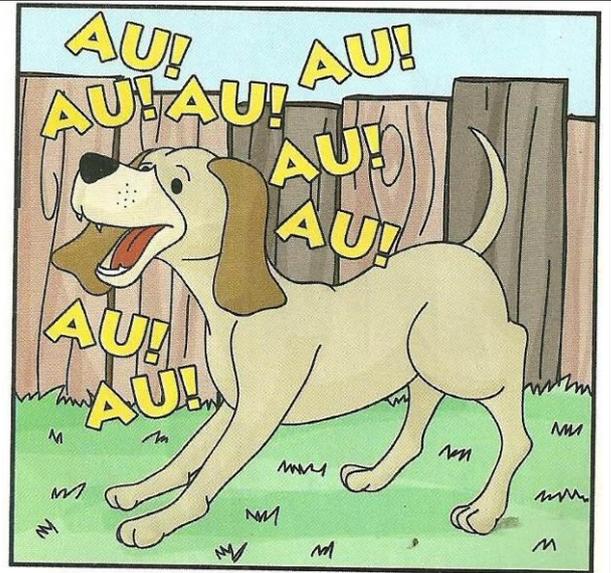
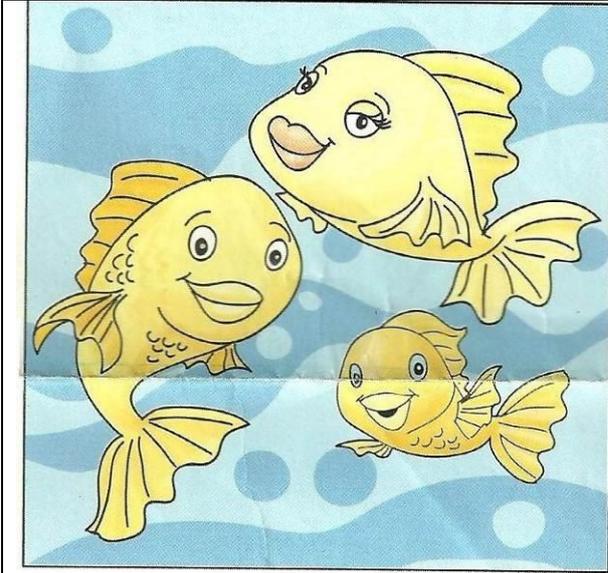
ZUCKI, R. **LETRAMENTO LITERÁRIO**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

ANEXOS

ANEXO 01: (Figuras de linguagem)



ANEXO 02: (Figuras de linguagem)



ANEXO 03: (Caderneta Abrindo Caminho)



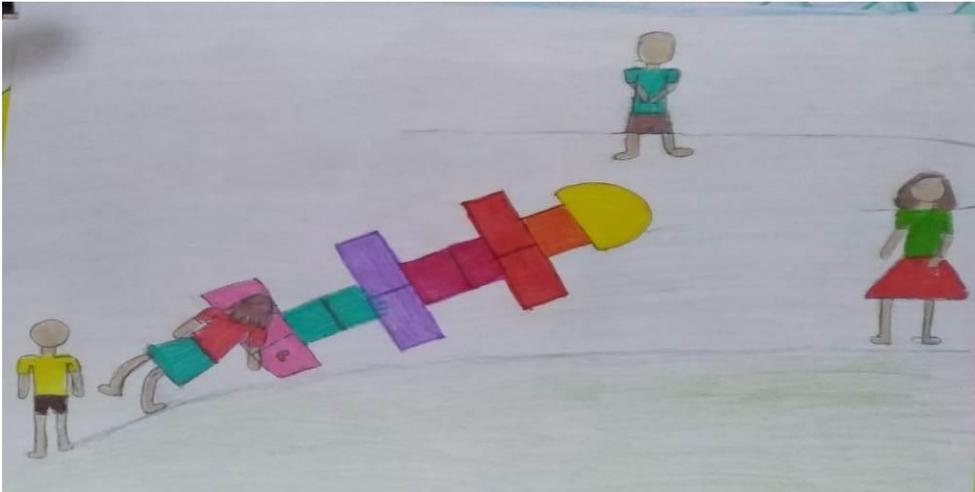
ANEXO 04: (Amarelinha Africana)



ANEXO 05: (Caderneta Nabo Gigante)



ANEXO 06: (Releitura das Obras de Ivan Cruz)





ANEXO 07: (Modelagem Estátua dos Músicos de Bremen)



ANEXO 08: (Caderneta Mandala de Bremen)



ANEXO 09: (Caderneta Tecendo a Manhã)

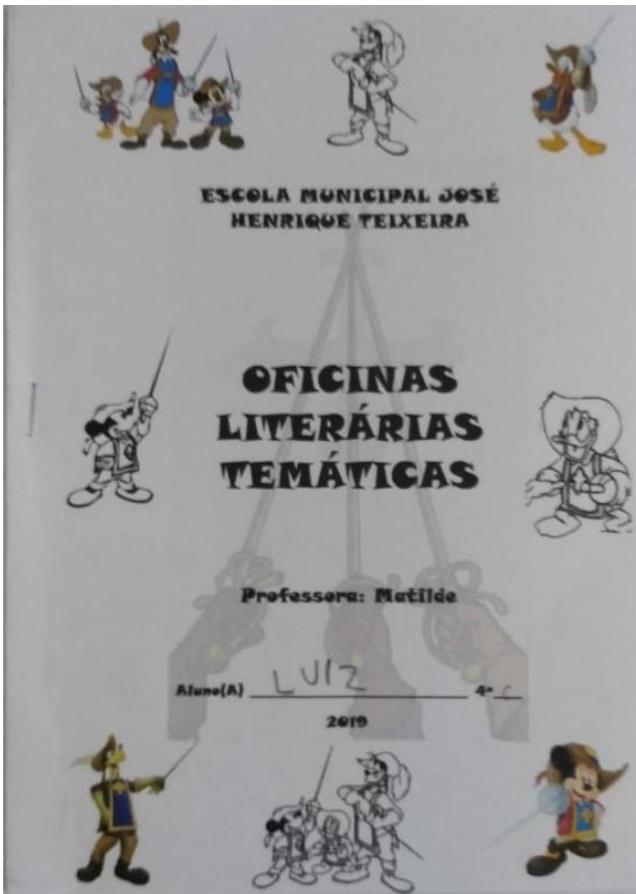
ANEXO 10: (Dobradura – Tecendo a manhã)

ANEXO 11: (Caderneta Sítio Pica Pau Amarelo - Sem colorir, frente e verso)



ANEXO 12: (Ponteiros dos lápis)

ANEXO 13: (Caderneta Literária, frente e verso)



ANEXO 14:(Quadro imantado)

