

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

LEANDRA FERNANDES DE OLIVEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO: NOVA PERSPECTIVA COM O CONTO



UBERABA – MG
2019

LEANDRA FERNANDES DE OLIVEIRA

LETRAMENTO LITERÁRIO: NOVA PERSPECTIVA COM O CONTO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção

Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dra. Fani Mirada Tabak

Bolsa: CAPES

UBERABA – MG
2019

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

O481 Oliveira, Leandra Fernandes de
Letramento literário: nova perspectiva com o conto / Leandra
Fernandes de Oliveira. -- 2019.
185 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019
Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Contos. 3. Leitura. 4. Letra-
mento. I. Tabak, Fani Miranda. II. Universidade Federal do Triân-
gulo Mineiro. III. Título.

CDU 82.0

LEANDRA FERNANDES DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO: NOVA PERSPECTIVA COM O
CONTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM), Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

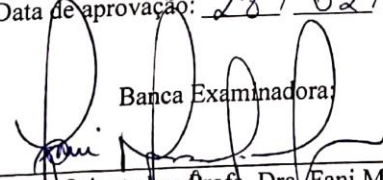
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

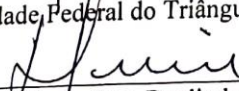
Orientador: Prof. Dra. Fani Miranda Tabak

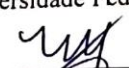
Bolsa: CAPES

Data de aprovação: 23 / 02 / 2019

Banca Examinadora


Presidente e Orientador: Prof. Dra. Fani Miranda Tabak
Universidade Federal do Triângulo Mineiro


Membro titular: Prof. Dra. Deolinda de Jesus Freire
Universidade Federal do Triângulo Mineiro


Membro titular: Prof. Dra. Maria Alice Ribeiro Gabriel
Universidade Federal do Ceará

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho a vocês minhas filhas, Giovanna Fernandes Ferreira e Isabela Fernandes Ferreira. Foram vocês que sempre me apoiaram e também se resignaram muitas vezes a ficar sem a presença física da mãe. Os desafios e também as conquistas vivenciadas por nós, dia a dia, para a conclusão deste mestrado. Por isso dedico esta realização a vocês duas, como lhes dedico também a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora profa. Dra. Fani Miranda Tabak, pelo convite aceito de me orientar neste trabalho, pela dedicação e carinho com que me acompanhou nesta trajetória marcando de maneira especial a minha vida acadêmica e também pessoal. Professora competente e humana a quem sou imensamente grata. Agradeço a minha mãe Maria Perpetua de Oliveira pelo apoio, as minhas filhas Giovanna e Isabela, minhas companheiras, aos meus amigos e amigas que entenderam que por um tempo eu não estaria tão presente, mas estavam sempre dispostos a me incentivar e apoiar. Carinhosamente agradeço as minhas amigas Kamila Ferreira e Maria Helena Zeotti que contribuíram de forma especial para os meus estudos. Quero agradecer também as minhas colegas de mestrado pela colaboração e coleguismo tão importantes. E especialmente, agradeço à companheira de viagem para Uberaba, colega de quarto na pensão e no hotel... Hoje também minha grande amiga, Sandra de Oliveira Machado Vilela. Obrigada!

“Privar o aluno do literário, do imaginário, não é privá-lo do sonho?”

(Indagação feita, Profa. Dra. Fani Miranda Tabak, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 16 mar. 2018)

RESUMO

A pesquisa tem como referência o estudo do letramento literário por meio do conto, discutindo as práticas escolares a respeito do ensino da leitura literária. O conto é tomado como ponto de partida para a formação de leitores literários, no entendimento da literatura como processo cultural fundamental, não apenas como meio de ensino da gramática ou das estruturas linguísticas discursivas em voga. É nessa perspectiva que nos norteamos pelos estudos de Candido (2014), Chartier (2011), Compagnon (2012), Cortázar (1974), Gotlib (2006), Goulemont (2011), Hunt (2010), Iser (1991; 2017) Kleiman (2004), Paiva (2005), Piglia (2004), Soares (2004), Sisto (2015), Zappone (2008), Zilberman (2009) e do “Programa Ler e Escrever” (2015) para a fundamentação teórica de nosso estudo. Buscamos refletir sobre as práticas escolares no que se refere ao ensino da literatura e apontar novos rumos para tal ensino em âmbito escolar. Acreditamos que essa reflexão poderá conduzir-nos ao reconhecimento não apenas dos direitos dos alunos à literatura, mas despertar e aprofundar aquilo que ela oferece, podendo vivenciá-la de forma mais ampla e profunda, de acordo com a singularidade de cada um. Propomos uma proposta didática intitulada “Hora do Conto”. Nesta proposta serão trabalhadas obras de Regina Chamlian - Helena Alexandrino, Ricardo Azevedo, Katia Canton e Clarice Lispector, numa perspectiva inovadora, trabalhando ficção e imaginário, resgatando referências e questões culturais que os alunos trazem. Versões e adaptações de obras literárias também serão temas contemplados. O encontro com narrativas tradicionais e modernas visa aproximar os alunos deste gênero literário, o conto, despertando a imaginação e o gosto pela leitura. Conhecer, analisar e relacionar as obras desses autores, bem como produzir suas próprias narrativas, buscando desenvolver e ampliar os horizontes literários do pequeno leitor.

Palavras-chave: Letramento literário. Conto. Práticas escolares.

ABSTRACT

The research has as reference the study of literary literacy through the medium of the short story, discussing the school practices regarding the teaching of literary reading. The short story is taken as the starting point for the formation of literary readers, in the understanding of literature as a fundamental cultural process, and not only as a means of teaching grammar or the discursive linguistic structures in vogue. It is from this perspective that we are guided by the studies of Candido (2014), Chartier (2011), Compagnon (2012), Cortázar (1974), Gotlib (2006), Goulemont (2011), Hunt (2010), Iser (1991; 2017) Kleiman (2004), Paiva (2005), Piglia (2004), Soares (2004), Sisto (2015), Zappone (2008), Zilberman (2009) and of “Programa Ler e Escrever” (2015) for the theoretical basis of our study. We sought to reflect on the school practices regarding the teaching of literature and to point out new directions for such teaching in the school context. We believe that this reflection can lead us to recognize not only the students' rights to literature, but also to awaken and to deepen what it offers, being able to experience it in a broader and deeper way, according to the individuality of each one. We propose a didactic proposal titled "Hora do Conto". In this proposal, will be worked upon the works of Regina Chamlian - Helena Alexandrino, Ricardo Azevedo, Katia Canton and Clarice Lispector, in an innovative perspective, working fiction and imaginary, rescuing references and cultural issues that students bring. Versions and adaptations of literary works will also be discussed. The meeting with traditional and modern narratives aims to bring the students closer to this literary genre, the short story, awakening the imagination and the taste for reading. In knowing, analyzing and relating the works of these authors, as well as producing their own narratives, we seek to develop and to broaden the literary horizons of the young reader.

Keywords: Literary literacy. Short story. School practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Sequência didática da produção de contos	61
Figura 2-	Trechos de contos	62
Figura 3-	Quadro comparativo	63
Figura 4-	Quadro comparativo de elementos para substituição	64
Figura 5-	Orientações e os textos (para o professor)	65
Figura 6-	Sumário contido no portfólio de cada aluno (amostra)	90
Figura 7-	Capa do portfólio da aluna A	91
Figura 8-	Nova versão para o conto de “Malazarte” e ilustração	92
Figura 9-	Reescrita - “Chapeuzinho vermelho”	94
Figura 10-	Ilustração e reescrita - “João e Maria”	95
Figura 11-	Ilustração e reescrita - “Branca de Neve”	96
Figura 12-	Reescrita - “A Bela Adormecida”	98
Figura 13-	“Chapeuzinho Vermelho”	99
Figura 14-	“João e Maria”	100
Figura 15-	“Branca de Neve”	101
Figura 16-	“A Bela Adormecida”	102
Figura 17-	Relato aluna A	102
Figura 18-	“Quase de Verdade”	103
Figura 19-	Escrita e ilustração da escrita “A vida íntima de Pietra”	104
Figura 20-	Capa de portfólio da aluna B	106
Figura 21-	Nova versão de “Malazarte” e ilustração	107
Figura 22-	Reescrita “Chapeuzinho vermelho”	108
Figura 23-	Ilustração e reescrita - “João e Maria”	109
Figura 24-	Ilustração e reescrita - “Branca de Neve”	110
Figura 25-	Reescrita - “A Bela Adormecida” e ilustração	112
Figura 26-	“Chapeuzinho Vermelho” e ilustração	113
Figura 27-	“Branca de Neve” – revisão de texto de aluno	114
Figura 28-	“Branca de Neve”	115
Figura 29-	“A Bela Adormecida” e ilustração	116
Figura 30-	Relato da aluna B	118
Figura 31-	“Quase de verdade”	119

Figura 32-	“A vida íntima de Lorena” e ilustração	120
Figura 33-	Ilustração da capa do portfólio da aluna C	121
Figura34-	Escrita de versão de “Malzarte”	122
Figura 35-	Ilustração e reescrita - “Chapeuzinho vermelho”	123
Figura 36-	Ilustração e reescrita - “João e Maria”	124
Figura 37-	Reescrita “Branca de Neve” e ilustração	125
Figura 38-	Reescrita “A Bela Adormecida” e ilustração	127
Figura 39-	“Branca de Neve”	128
Figura 40-	“Quase de verdade”	129
Figura 41-	“A vida íntima de...”	130
Figura 42-	Ilustração da capa do portfólio da aluna D	131
Figura 43-	Nova versão de “Malazarte”	131
Figura 44-	Ilustração e reescrita “João e Maria”	132
Figura 45-	Ilustração e reescrita - “A Branca de Neve”	133
Figura 46-	“Branca de Neve”	135
Figura 47-	“A Bela Adormecida” e ilustração	136
Figura 48-	“Quase de verdade”	137
Figura 49-	Ilustração da capa do portfólio do aluno E	138
Figura 50-	Escrita de versão de “Malazarte”	139
Figura 51-	Reescrita de “Chapeuzinho Vermelho”	140
Figura 52-	Ilustração e reescrita “João e Maria”	141
Figura 53-	“Branca de Neve”	143
Figura 54-	Reescrita “A Bela Adormecida”	145
Figura 55-	“Chapeuzinho Vermelho”	146
Figura 56-	Relato aluno E	148
Figura 57-	“Quase de verdade”	149
Figura 58-	Ilustração da capa do portfólio do aluno F	150
Figura 59-	Escrita de versão de “Malazarte”	150
Figura 60-	Ilustração e reescrita “João e Maria”	151
Figura 61-	“Chapeuzinho Vermelho”	152
Figura 62-	“Branca de Neve”	153
Figura 63-	Relato do aluno F	155
Figura 64-	“Quase de verdade”	156

Figura 65-	“A vida íntima de...” e ilustração	157
Figura 66-	Ilustração da capa do portfólio da aluna G	158
Figura 67-	Ilustração e escrita de versão - “Malazarte”	158
Figura 68-	Ilustração e reescrita - “João e Maria”	159
Figura 69-	Ilustração e reescrita - “A Bela Adormecida”	162
Figura 70-	“Branca de Neve”	163
Figura 71-	Relato da aluna G	164
Figura 72-	“Quase de verdade”	165
Figura 73-	“A vida íntima de...”	166
Quadro 1-	Questionário sobre hábitos de leitura aplicado aos alunos do 4º ano	71
Quadro 2-	Cronograma da proposta didática: Hora do conto	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LETRAMENTO LITERÁRIO	17
2.1	LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO	23
2.1.2	O Letramento Literário Infantil	31
2.1.3	Quase um conto: o desafio do professor na formação de leitores literários	38
3	O CONTO	45
3.1	O CONTO COMO MEIO DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS	50
3.1.2	Um recorte sobre a abordagem do conto no programa “Ler e Escrever” ..	57
4	HORA DO CONTO: UMA NOVA PERSPECTIVA	71
4.1	RELATO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	76
4.1.1	Produções comentadas	88
4.1.1.1	Obras complementares – Breve comentário	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – Questionário sobre hábitos de leitura	174
	APÊNDICE B – Plano de Intervenção	176
	APÊNDICE C – Imagens diversas do trabalho	183
	ANEXO A - Vídeos e entrevistas	186

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa à reflexão sobre como a leitura literária vem sendo desenvolvida nas escolas da rede pública municipal de Franca, na intenção de contribuir para a melhoria da aprendizagem escolar. E apresenta, também, uma proposta didática buscando o letramento literário mediante a relevância do papel da leitura na vida do ser humano, de seu caráter social e cultural.

Deparamo-nos com crianças que têm mais ou menos contato com a leitura no ambiente familiar e antes do ingresso na vida escolar. O que implica em maior ou menor facilidade de aquisição da habilidade leitora. Reconhecemos, assim, o desafio do professor em trabalhar a leitura com seus alunos, principalmente na rede pública de ensino do Brasil, diante de situações de singularidades em relação ao contato e apreensão da leitura literária que cada aluno apresenta.

Constatamos, ainda, que a finalidade da leitura no âmbito escolar, desde a alfabetização até o ensino médio, tem se mostrado mecânica. Mecânica porque a leitura literária mais tem sido tomada para estudo de apreensão e domínio da própria língua portuguesa, seus códigos de escrita, sua estrutura linguística no âmbito sintático e semântico. O prazer da leitura e a fomentação do imaginário geralmente restringem-se aos anos iniciais da escolarização do ensino fundamental I e acontece concomitante ao próprio ato de decifração de códigos de escrita. Esse momento, que é de descoberta para o aluno e de magia, no qual ele descobre o poder da leitura, se consideradas as expectativas e individualidades de cada aluno, tende a ser produtivo e encantador seu encontro com a literatura.

Com o decorrer dos anos, já no ensino fundamental II, a leitura toma vertentes mais técnicas desencadeadas por práticas docentes mecanizadas como analisar a estrutura do texto, do poema, por exemplo, como de outros gêneros, reconhecendo e nomeando recursos de linguagem, identificando espaço, tempo e personagens, reconhecendo quem é o autor e o que ele quer dizer com sua produção. Na esfera interpretativa, no máximo, espera-se que o aluno compreenda a função do texto de acordo com o autor. E por ser assim trabalhada, a leitura vai tornando-se sem sentido e entediante na maioria das vezes.

O ensino médio, além de repetir as práticas do fundamental II em relação à leitura, encarrega-se de “historicizar” e “didatizar” a literatura enquadrando-a num ou noutro período literário, apontando interpretações predeterminadas pela escola ao longo dos anos.

Nessa trajetória escolar, lendo e estudando literatura, o prazer pela leitura e a “permissão do imaginário”, o direito de aprofundar-se na literatura perdeu-se. Como recuperar o que se perdeu de melhor? Todo o processo de aprendizado da leitura que envolve estudos linguísticos e estudos literários, oportunizados pela escola, não estão sendo menosprezados. Reconhecemos sua importância e papel, até mesmo, porque para que o aluno possa tornar-se verdadeiro leitor precisa antes dominar a língua materna a que pertence, reconhecer sua história, assim como, as produções literárias de seu povo e em que contexto foram surgindo.

Mas é preciso ir além, abrindo portas para tudo que ela pode proporcionar, ampliando as possibilidades de aprendizagem de nossos alunos, levando-os a redescobrirem o seu encanto, como sentiam enquanto crianças. No sentido mais universal da palavra leitura, para além dos muros da escola, mesmo que ocorrendo dentro dela, é que optamos pelo termo letramento por se tratar de conceito mais abrangente, envolvendo a leitura num campo possível de oportunidades múltiplas e singulares ao mesmo tempo. Ainda mais especificamente, optamos pelo trabalho com a leitura denominado de letramento literário.

Reconhecendo o letramento como fonte para conhecimento diverso e eleito como ponto de partida do caminho a ser trilhado, diante da complexidade que envolve a literatura e almejando mudança no ensino da leitura literária, foi que decidimos pelo estudo com o gênero conto.

Entendemos ser esse gênero um meio de grande oportunidade para a formação de leitores iniciantes, capaz de mudar os rumos que tem tomado a leitura na escola, em sala de aula. O conto sendo de larga abrangência temática, com narrativas de variadas extensões e diferentes níveis de intensidade, possível também de se trabalhar a valorização da cultura brasileira e local tem-se apresentado como gênero ideal, para o ponto de partida e chegada às muitas aventuras positivas, tanto de autoconhecimento como de conhecimento do outro e do mundo.

É nessa perspectiva que nos norteamos pelos estudos de Candido (2014), Chartier (2011), Compagnon (2012), Cortázar (1974), Gotlib (2006), Goulemont (2011), Hunt (2010), Iser (1991; 2017) Kleiman (2004), Paiva (2005), Piglia (2004), Soares (2004), Sisto (2015), Zappone (2008), Zilberman (2009) e também pelo “Programa Ler e Escrever” (2015).

Após essa introdução, no segundo capítulo, tratamos dos conceitos de letramento literário, em seguida do letramento literário e ensino, e também sobre a função, do professor na formação de leitores literários. Discutindo sobre o porquê do termo letramento literário e não apenas leitura, aprofundamo-nos um pouco sobre as razões da escolha do termo letramento literário. Apresentamos nossa concepção de leitor, norteados pelos fundamentos da

estética da recepção. Levantamos, também, a questão do papel do professor acreditando que ele juntamente com a família e a equipe gestora seja a tríade que pode alicerçar a construção de uma nova cultura no trato da leitura literária, não recaindo apenas na sua figura toda a responsabilidade para esta transformação.

Na sequência, no terceiro capítulo tratamos sobre o conto, um breve histórico e algumas considerações. Tratamos do conto como meio de letramento literário nos anos iniciais. Ainda neste capítulo, apresentamos um recorte sobre a abordagem do conto no material didático, programa “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2015).

O quarto capítulo traz a proposta didática que elaboramos e desenvolvemos com alunos do 4º ano do ensino fundamental I de uma escola da rede pública municipal da cidade de Franca S.P, discorrendo sobre a seleção dos contos e dos autores. Ainda, neste capítulo consta o relato dessa prática seguida de algumas produções dos alunos, e também, uma breve apresentação das obras de leitura complementar que utilizamos.

No quinto capítulo, nossas observações e considerações gerais sobre este trabalho. E finalmente, as referências teóricas, os apêndices e anexos.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Importante iniciarmos citando algumas referências sobre o surgimento do termo Letramento, de acordo com Soares (2004), a título de esclarecimento. Segundo a autora, o termo letramento surge na segunda metade dos anos 80 e uma das suas primeiras citações foi da autora Mary Kato (1986, p.7), referindo-se a letramento como sendo o responsável pela “consequência da língua culta falada”. Uma diferenciação entre alfabetização e letramento foi levantada por Verdiani (1988), que seria, para Soares, o primeiro trabalho de diferenciação entre alfabetização e letramento. Nesse momento, ganha reconhecimento a palavra letramento (SOARES, 2004). Em 1995, Ângela Kleiman já apresenta o termo letramento como título de sua obra: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (SOARES, 2004, p. 15).

A autora discute sobre o tema nas obras *Letramento um tema em três gêneros* (2004) e *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2003) que é um contraponto à obra *As muitas facetas da alfabetização* (1985). Uma das abordagens nesses textos é a diferença do termo alfabetização no Brasil, e seu significado como que restrito à aquisição dos códigos da escrita e habilidade decodificadora da leitura, em comparação a países de primeiro mundo, como Estados Unidos e França, que se apropriam mais do conceito de letramento para levantar índices de alfabetização dos jovens no país, que seria a prática da leitura e escrita em usos sociais.

Soares (2004, p. 18) faz as seguintes colocações, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Isso está de acordo com o senso comum atual, no entanto, o letramento pode existir ainda antes da aquisição da leitura e escrita convencional, afirma a autora:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). (SOARES, 2004, p. 24)

A mesma autora continua:

Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos *alfabetização*, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para

adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações. (SOARES, 2004, p. 25).

Para Zappone (2008), os teóricos da linguística preocuparam-se por muito tempo com as questões da alfabetização, ou seja, verificar como ocorriam os processos de codificação e decodificação. Muitos estudos eram voltados para a leitura e a escrita e em âmbito individual. O ensino da leitura e da escrita era concebido a partir de uma perspectiva estruturalista. Com o tempo, as pesquisas demonstraram que os usos da leitura e da escrita iam além do campo individual; as mudanças sociais, políticas e econômicas relacionadas ao uso da escrita chamaram a atenção para uma visão mais ampla dessas práticas, sugerindo o conceito de letramento, que segundo Kleiman (2004) distingue-se de alfabetização.

Kleiman e Soares (2004, 1998 apud ZAPPONE, 2008) entendem a alfabetização como uma ferramenta que permite realizar a leitura e a escrita. Sendo assim, alfabetizar limita-se aos atos de codificar (escrita) e decodificar (leitura). Já o conceito de letramento pode ser assim entendido: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2004, p.19 apud ZAPPONE, 2008, p. 50).

De acordo com Zappone (2008) o conceito de letramento estende os estudos da escrita para seu uso social. A saber, restringe o conceito de letramento às práticas sociais da escrita, desconsiderando as práticas que não fazem o uso da escrita. Além disso, ela atribui a esse conceito duas características: de caráter simbólico, usado para representar significativamente coisas, ideias, fatos etc e de caráter tecnológico, referindo-se à alfabetização. Inserindo assim, a alfabetização num conceito maior, que é o de letramento. A autora afirma ainda que a alfabetização é uma das práticas de letramento que acontece geralmente na escola, estando voltada mais ao processo de aquisição de códigos em si que aos seus usos na sociedade.

Levando em conta tais considerações podemos afirmar que a alfabetização, tal como vem sendo praticada, desfavorece a amplitude da aprendizagem da leitura e da escrita, tornando-as atividades meramente mecânicas e desprovidas de significações, já que, pouco contemplam as práticas sociais de seu uso, e quando o fazem é de maneira artificial. Zappone aborda ainda outro problema, o fato da escrita, na escola, ser concebida de maneira bem distante e muito diferenciada das práticas orais.

Importante refletir sobre os dois conceitos distintamente, alfabetização e letramento, já que estão ligados diretamente tanto ao contexto escolar com também social. Sustentamos no entanto, que ambos são indissociáveis no seu uso, seja nas práticas escolares ou sociais, ainda

que em níveis diferenciados de apropriação. Não entendemos o uso da leitura e escrita, mesmo durante o seu processo de aquisição inicial, fora das práticas sociais. A leitura e escrita são práticas sociais, surgiram das necessidades de interação e comunicação dos homens por diversas situações. A aquisição das habilidades de codificação e decodificação meramente, não justificam ou fundamentam por si a alfabetização. Todas as tecnologias da comunicação são, em razão das próprias necessidades de comunicação do ser humano, seja para dialogar com os outros ou consigo mesmo. Notamos na verdade um desconhecimento, por longo tempo, do real significado da leitura e escrita, ou seja, a compreensão de sua complexidade e abrangência. O próprio processo de aquisição das habilidades leitora e escritora constitui-se ato de socialização, e neste ato se fundamenta. Alfabetizar é de natureza social e também humanizadora. Por isso o termo alfabetização deve ser pensado em práticas mais profundas e complexas de uso da leitura e escrita. Podemos pensar em diferentes níveis de alfabetização, e não reduzida pela apreensão dos códigos envolvidos. Níveis diferenciados de apropriação, de construção de sentidos e também de usos da leitura e escrita. O ato de apreensão dos códigos da leitura e da escrita, denominado de alfabetização, como vem sendo concebido até então em nosso país, ato puramente mecânico e justificável por si, pode ser entendido como impróprio do ser humano já que este se constitui, por natureza, um ser social. Cada sinal, gráfico ou não, produz para o homem algum sentido, sentido que vem da sua vivência, de experiências com os demais, num contexto histórico de práticas sociais.

O termo letramento nos parece pertencer melhor ao universo da literatura, já que esta está para um nível superior de leitura, sendo de alcance mais elevado, profundo e abstrato. À alfabetização caberia ficar por conta de todas as outras práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, incluindo as do processo de sua aquisição. Resolvendo assim a questão apontada por Soares:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2003, p.11).

Ou ainda como sugere a mesma autora:

Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emília Ferreiro... – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafotônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2003, p.15).

Concordamos com a autora quando ressalta que a alfabetização como tradicionalmente tem sido vista foi ofuscada pelo conceito de letramento. E aproximamo-nos da ideia da autora quando sugere que ambos os termos, alfabetização e letramento, poderiam designar o mesmo valor, envolvendo tanto de atos de apreensão dos códigos da leitura e escrita como de seus usos sociais. Parece-nos mais uma questão de terminologias em jogo do que de o amplo processo envolvido nos atos da leitura e escrita, lembrando que todo ato tem um início, iniciando pela sua aprendizagem; como evidenciam as palavras da autora:

O que explica o surgimento recente dessa palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, letramento? (SOARES, 2004, p.16).

Portanto seria de mais apropriada a emergência de uma nova compreensão da alfabetização, do que envolve a leitura e a escrita e seu desenvolvimento, a atribuição de novo sentido à essa velha palavra, e não a substituição, como se tem aplicado nas escolas ou a coexistência de outro termo, letramento, como defende Soares (2004). Poderíamos argumentar que a alfabetização, mal compreendida, carrega o peso desse equívoco, e surge então outra nomenclatura, letramento, parecendo-nos com o fim de justificar a falha das nossas instituições de ensino, mais especificamente das nossas práticas escolares para com a leitura e a escrita.

Diante de tais considerações evidenciamos os motivos da escolha do termo letramento literário em nosso trabalho, e não apenas leitura literária, entendendo desta maneira a leitura literária não apenas como de nível mais elevada e abstrata de leitura, já mencionado, como também pertencente á práticas sociais, e além dos atos de codificação e decodificação puramente. Intencionando favorecer ao aluno, não apenas a leitura literária, mas a leitura literária de vivência prática e social, por isso inserida num contexto de letramento literário.

Consideramos necessário almejar que o aluno mais que dominar o processo da leitura seja um leitor literário. Para que com ela e por meio dela crie sentidos para o que lê, e a partir disso possa também produzir sobre o que está lendo. Levar o aluno a atingir tal grau de leitura literária, deve ser o foco do professor, nesse caminho que não é nada simples, mas possível. Assim, estarão sendo trabalhadas várias outras habilidades relacionadas ao ato de ler e escrever, entendidas como práticas de letramento literário, já que sociais. Entender a leitura

literária como processo complexo e necessário, é entendê-la não somente como meio de oportunidade ampla de ensino e aprendizagem, mais que isso, de formação humana.

Zappone (2008, p.52-53) observa ainda que “o letramento literário não pode ser considerado apenas como o estudo das práticas sociais de leitura do texto literário ou, como tem se tornado ponto comum, os usos sociais ou públicos de leitura da escrita literária”. Para esclarecer melhor esse ponto de vista ela faz as seguintes considerações: o letramento literário tem a ver com “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 53), ou seja, de acordo com a autora, para além dos textos tradicionalmente pertencentes à história da literatura e por isso, para além também da escola, em práticas como contação de histórias populares, filmes, séries e novelas entre outras. Afirmando que o letramento literário está para além da esfera individual, associado a múltiplas esferas da vida, em diferentes contextos e com objetivos diversos e específicos envolvendo, por exemplo, adaptações de textos literários para as artes cênicas, leituras não canônicas, apropriação de textos informativos do cotidiano com atribuições ficcionais etc.

Em concordância com a linha de pensamento de Zaponne (2008) sobre letramento literário, consideramos o texto literário um gênero ficcional que tem a capacidade de envolver todos os outros gêneros, atribuindo-lhes significados e emoções diversas. Por isso é capaz de envolver o aluno e levá-lo a horizontes mais distantes. Podendo por isso interligar o real e o imaginário, proporcionando ora o desligamento total do primeiro, ora fundindo-os numa experiência única. Apresentando-se como fonte singular de conhecimento, aventura e prazer não só de forma individual, mas de abrangência de práticas escolares mais amplas. Assumimos, pois, uma concepção interacionista, embasada nos fundamentos da Estética da Recepção, compreendendo como amplo e complexo o processo de leitura, mais fundamentalmente, como ato de comunicação entre texto e leitor. O texto entendido como um produto em processo, já que depende do leitor, e o imaginário possuindo sua a dimensão última, por meio do qual o texto ganha sentido pleno, assim reconhecido por Iser (1991).

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta. Mas, sendo uma implicação do dito, o oculto ganha próprio contorno. Quando o que é ocultado ganha vida na representação do leitor, o dito emerge diante um pano que o faz aparecer—como acredita Virginia Woolf— mais importante do que se supunha. Assim, cenas triviais podem expressar uma surpreendente de profunda capacidade de viver (*enduring form of life*). E isto

não se manifesta verbalmente no texto senão provém do enlace de texto e leitor. (ISER, 1991).

É justamente essa interação entre texto e leitor abordada pelo autor a que nos referimos, no entendimento de letramento literário como caminho de múltiplas experiências leitoras, de preenchimentos de espaços vazios que vão resignificando não só o texto, mas ao mesmo tempo o próprio ato de ler. Em conformidade com Iser (1991), considerando os espaços vazios como de incorporação do leitor ao texto, ou seja, o vazio (o não dito no texto) permitindo ao leitor agir sobre, mas ao mesmo tempo, estando essa ação sob controle do texto por meio do que já se encontra escrito (dito). Segundo esse autor, a construção de sentidos para o leitor se dá na interação texto e leitor, portanto sem espaços vazios é impossível criar sentidos ao que se lê.

Pretendemos, com o trabalho de letramento literário, criar situações diversas de leitura, seja na sala de aula ou em casa, individualmente ou com a família e amigos. Viabilizando a interação texto e leitor em diferentes contextos, individuais e sociais, possibilitando emergir sentidos e apropriações das obras pelas crianças, que por meio da ficção e imaginação possam criar, inventar e reinventar o texto.

Acreditamos que quanto mais houver o contato com a obra literária e de maneiras diversificadas, maiores possibilidades de preenchimento de espaços e construção de sentidos virão desse encontro obra/leitor. O pequeno leitor nesta perspectiva assume um papel ativo no texto e ao mesmo tempo controlado pelo texto, pelas situações de encontro com o texto que lhe forem sugeridas ou proporcionadas pelo professor.

De acordo com Iser (1991) quando o leitor se depara com o não explicável, com o vazio, é impulsionado a imaginar para construir sentidos. Para o autor, a recepção do leitor não é primariamente um processo semântico, mas de experimentação da configuração do imaginário projetado no texto. Assim, o imaginário tem a ver com o que o leitor cria para conseguir ler, operacionalizando a leitura em processos de construção e reconstrução ao mesmo tempo já que o texto também diz para o leitor. Contudo, o texto não diz tudo por si, mas viabiliza a participação do leitor na sua própria construção. Esse processo de construção e reconstrução do texto se dá a cada nova leitura pelo mesmo leitor. A subjetividade do leitor entra em cena, atribuindo valores ao texto em maior ou menor grau ou intensidade.

Adotamos a ideia de leitor participativo, que interage por meio da imaginação construindo sentidos ao que lê. No caso de nossos alunos serem ainda pequenos iniciantes e ainda não terem uma capacidade leitora evoluída (de conhecimentos e técnicas linguísticas e literárias) e nem profunda, usam de maior imaginação no preenchimento dos espaços vazios

que o texto lhes apresenta. Essa interação e participação na construção do texto e seus sentidos, que justamente queremos oportunizar.

Entendemos assim, o letramento literário, do texto não apenas lido, mas sentido e construído, pelo encontro do leitor com o texto, ou vice versa. Para isso, planejamos situações de letramento, elaborando atividades que favoreçam a interação do aluno com o texto, com os outros alunos e o texto, com a família e o texto, tendo o professor como mediador nesse processo. O texto literário é a porta para diversos caminhos de formação do próprio ser, a subjetividade do leitor é quem ditará o caminho, guiado, como escreve Iser (1991), pelas “condições do próprio texto”, e também pelas condições de mediação de um professor leitor experiente.

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO

Desde as concepções mais antigas, encontramos a noção de literatura ligada a um modo diferenciado de experimentar o mundo, as relações humanas e sociais e, acima de tudo, a nossa própria existência. Para Zilberman (2009), o ato de ler mudou consideravelmente depois dos anos 80 e com ele o papel atribuído ao texto literário, a literatura tornou-se responsável pela formação de leitores. Nessa perspectiva, a educação é pensada ao lado da literatura e da fantasia como uma condição utópica. Diante disso, é importante pensar no papel de estranhamento do texto literário e uma possível formação de leitores.

Ainda para a autora, literatura é vista como o caminho ou meio para a formação de leitores, no entanto deparamo-nos com uma escola sucateada, como diz a autora, com a desvalorização do professor cada vez maior, dentre outros fatores. E é nesse cenário que se espera uma formação leitora de forma rápida, barata e eficiente. A falta de condições materiais, de espaços físicos adequados e a má formação e desvalorização dos professores são fatores que também entravam a formação de leitores “nessa” escola.

Além disso, a escolarização da literatura, que a tem tratado como meio de ensino da língua, poda a sua característica ficcional, desconsiderando a fantasia como meio de apreensão do conhecimento e ao mesmo tempo de compreensão do mundo. O que de fato acontece é que problemas e soluções estão todos depositados nos ombros unicamente do professor, cabendo a ele a difícil “missão” de formar leitores dentro de um sistema de ensino com tantos problemas que comprometem o próprio ensino, antes de tudo, como afirma Zilberman (2009). Ou seja, como desenvolver a leitura literária, não perdendo de vista suas peculiaridades, sua literariedade, se o desenvolvimento da leitura nas práticas escolares

encontra tantas barreiras, como por exemplo, propostas engessadas pela própria instituição escolar, desde a falta de uma boa biblioteca até a formação falha de professores leitores, antes, de formadores de leitores. Pois, se o professor não é leitor, ele dificilmente será um bom motivador de atos de leitura ou bom mediador do processo de desenvolvimento e aprofundamento da leitura literária. A própria rotina imposta a alunos e professores, na sala de aula, impedem práticas que venham a contemplar o aprofundamento da leitura de uma obra literária. Portanto, há muito que buscar para o melhoramento dessa prática a fim de que possamos contribuir para a formação de leitores capacitados e que busquem e encontrem, ao mesmo tempo, na leitura de uma obra, o próprio sentido e prazer de ler.

Zappone (2008) afirma que as várias práticas de letramento literário evidenciam distintos objetivos de leituras literárias aplicadas na escola, e na qual se tem priorizado estudos mecanizados dos textos. Ressalta ainda que os usos da escrita literária e da sua leitura são específicos de determinados indivíduos ou grupos de indivíduos, abrangendo objetivos diversos e constituídos ao longo da história.

No percurso histórico do letramento resgatado por Zappone (2008), chegamos a um ponto em que esbarramos numa reflexão, a especificidade do letramento literário. Ao elencar alguns problemas que envolvem o letramento literário e o ensino da literatura, percebemos uma crítica da autora ao modelo autônomo empreendido pela escola, na medida em que este inviabiliza um bom letramento literário. Tanto as práticas de letramento privilegiadas na escola, “modelo autônomo”, como as práticas determinadas pela cultura de um povo e estabelecidas pelas relações de poder, no “modelo idealizado”, assim denominados pela autora, constituem-se para ela modelos representativos de fácil compreensão do que vem a ser letramento literário.

Importante apresentar algumas especificidades do letramento literário, levantados pela autora, como o de que o letramento literário está, pelo seu caráter prioritariamente ficcional, para além das classes dominantes e para além dos cânones estabelecidos socialmente e historicamente. Como está também, para além dos muros da escola, já que podemos considerar as adaptações de obras literárias em cinemas, na TV, teatro, também em obras contemporâneas, obras não canonizadas e as obras de cunho popular e folclórico (ZAPPONE, 2008). Ora, torna-se inviável, o uso apenas do *modelo autônomo*¹, já que toma por base o

¹ O *modelo autônomo*, desenvolvido na escola, tem a escrita como completa por si mesma, tendo no próprio texto o seu significado. Já em concordância com Street, as práticas de letramento podem mudar de acordo com a cultura, e a forma como está estruturada a sociedade. Essas práticas são o que constituem o *modelo ideológico* de letramento. (ZAPPONE, 2008)

texto apenas, descartando a interação do leitor com este e desconsiderando as demais práticas de letramento literário. Essas considerações apresentam-se como um desafio ao professor, já que o *modelo autônomo* é o modelo tradicionalmente utilizado na escola. Cabe ao professor possibilitar que outras práticas de letramento literário permeiem a sala de aula, a escola, possibilitando a inserção do leitor neste processo, acolhendo assim, as vivências literárias de seus alunos. Portanto, se o professor aliar o modelo de ensino literário, já aplicado historicamente na escola, o autônomo, às vivências e ao universo literário dos alunos, *modelo idealizado*, é possível fazer acontecer o letramento literário.

Nesse contexto, nosso trabalho pretende repensar as práticas literárias na escola, acreditando que seja possível envolver o aluno para além das práticas convencionais de sala de aula desenvolvidas até então (*modelo autônomo*), e que a leitura possa proporcionar-lhe vivenciar o imaginário e ao mesmo tempo relacioná-la com o real (*modelo idealizado*). Acreditamos que o entendimento dos modelos de letramento literário definidos por Zappone (2008) possam propiciar melhor apropriação e aplicação de práticas de leitura que favoreçam o diálogo entre o ficcional e o real, o historicamente construído e o que de novo possa surgir, assumindo uma postura consciente e até mesmo audaciosa do que se pretende alcançar com os alunos no ensino da literatura.

Afinal, que e como se lê ficção no Brasil? A pergunta matiza um importante campo de pesquisa certamente. Assim, vemos que as práticas de leitura do texto literário a que temos maior acesso são aquelas realizadas pela escola e que estas, também, podem ser emolduradas no modelo autônomo de letramento, pois consideram a autonomia do escrito como fonte suficiente para a produção de sentidos do texto. (ZAPPONE, 2008, p. 54).

Como vemos a questão da leitura literária vem sendo discutida por autores que consideram inadequadas a maneira como vêm acontecendo, sem preocupar-se em desenvolver realmente leitores literários, mas meros reprodutores do que já foi construído no passado, culturalmente e historicamente, sobre determinada obra ou autor. Para Zappone (2008) as práticas de leitura com base no modelo autônomo são limitadoras, e no caso do texto literário ainda mais, pois estão ligadas essencialmente além dos elementos textuais, aos códigos relativos aos gêneros literários (cada tipo de gênero em específico, se é poético, se narrativa de ficção, romance etc), e mais, os sentidos e entendimentos, tanto dos elementos textuais e de configuração dos códigos de gênero dependem da voz ou posição da crítica literária.

Ou seja, o aluno não tem que construir sentidos, mas aprendê-los e acatá-los, ou não houve compreensão e apreensão do texto lido. Muitas vezes, como ao longo da história e

ainda hoje, a leitura toma fins moralizantes, modelos de comportamentos idealizados culturalmente. É preciso questionar e discutir sobre a didatização literária que vem acontecendo ao longo do tempo e impedindo a efetivação da leitura literária, na verdade não há “ato de leitura” e sim mecanização da leitura com fins já constituídos. O ato requer atitude, ação, o ato de leitura prescinde da participação do leitor na construção de sentidos do texto, no processo de compreensão do que se lê.

Ainda nessa direção, poderíamos pensar se a escola, com a estrutura atual, teria condições de oferecer ao seu aluno todo esse embasamento quando isto parece ser difícil de ser feito até mesmo com textos referenciais. Sem o conhecimento dessas regras ou convenções, entretanto, a leitura literária fica sendo um grande faz-de-conta, pois os alunos raramente compreendem o texto, raramente produzem para ele sentidos pertinentes e terminam por acatar as vozes (do professor, da crítica, do livro didático) que dizem que o texto significa isto ou aquilo, pois lhes faltam as chaves de compreensão. Assim, é mais fácil decorar que Clarice Lispector produz uma prosa intimista do que ler seus textos e descobrir neles o intimismo. (ZAPPONE, 2008, p.54-55).

São essas chaves, de que trata a autora, que precisamos oferecer aos nossos alunos e não receitas literárias, que oferecem o texto trazendo todas as suas instruções, que seja de forma implícita ou explícita, levam o aluno a ideias, construções e compreensões cristalizadas de sentidos do texto, seja pelo material contido no livro didático ou pelo professor como porta-voz “domesticado” e “domesticador” e de maneira geral, pelo sistema escolar. Urgente se faz o professor assumir outro papel que não de mero reprodutor de conhecimento.

Reconhecemos que ao longo da história foram adotados novos métodos de ensino, baseados em novas concepções, buscando a transformação e avanço do ensino por meio da leitura, não podemos deixar de considerar que houve avanços; no entanto é perceptível que não foram suficientes de todo para um ensino de qualidade e tampouco alcançaram o ensino de qualidade da literatura. Ainda decorremos de métodos ultrapassados, senão quando seu ensino está mesmo que esquecido, relegado ao cumprimento obrigatório de uma grade curricular. Se o ensino encontra-se em crise e enfrenta desafios, muito mais o ensino da literatura. Os estudos desencadeados a respeito do insucesso do ensino e do ensino da literatura são, até o momento, o resultado mais positivo.

Entretanto, como se viu, o universo do aluno, do leitor quase sempre é e foi desconsiderado, pois os sentidos preexistem ao ato da leitura e são estabelecidos pelas personagens autorizadas a fixar-lhes, a saber, os críticos, a historiografia, o professor e o livro didático. Por essa razão, ler um conto, um romance ou uma poesia na escola transformou-se em sinônimo de atividades didáticas quase sempre enfadonha, já que não são explicitados para os alunos os modos pelos quais os sentidos são atribuídos para os textos e nem eles são convidados a interagir com os

textos perscrutando-lhes os sentidos. Como consequência, ao invés de formar leitores que saibam apreciar a literatura, a escola forma leitores que a depreciam. (ZAPPONE, 2008, p. 59).

Cumpre-nos ainda a tarefa de nos perguntar que tipo de leitor pretendemos formar, como despertar nele o gosto e interesse pela leitura literária, que postura cabe ao professor adotar, que postura assumir diante do trato com a literatura nos livros didáticos ou seja, diante da situação do ensino da literatura, como formar leitores literários.

Primeiramente é necessário ter a consciência dos caminhos percorridos pelo ensino em geral em nosso país e da literatura em específico, e fundamentalmente assumir o papel de autor dessa mudança e mediador no ensino da literatura, sob uma nova perspectiva. Requer pensar estratégias de trabalho que possibilitem ao aprendiz vivenciar processos de leitura nos quais se reconheçam integrantes do processo como coautores na construção do texto e seus sentidos.

A leitura literária está para além de práticas de aquisição de habilidades decodificadoras ou engessadas por construções pré-determinadas. E somente tomada como tal poderá assumir outra imagem na visão do aluno, deixando de ser enfadonha e sem sentido.

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. (COMPAGNON, 2012, p. 64).

Por meio do letramento literário propomos quebrar com o atual paradigma do ensino literário, passando de práticas desestimulantes e pouco produtivas de leitura a ações que valorizem o papel da literatura enquanto encantamento por meio de novas experiências, só possíveis pela ficção, como aponta Compagnon (2012). Observamos que proporcionar o surgimento de outras experiências pela literatura requer também cuidado, pois o professor pode passar de mero reprodutor de estruturas arcaicas a incorrer no erro de querer impor aos alunos o seu ponto de vista e suas construções como sendo as ideais.

O trabalho literário é complexo e delicado, como o é também das demais disciplinas, não podemos esquecer o papel do professor enquanto de mediador e não transmissor, importante ressaltar. Mediar significa antes de tudo planejar o plano de ensino e também planejar como será a aplicação deste, tendo consciência de que implica em estar atento ao aluno orientando-o sempre que necessário. Mediar não significa impor ou podar e sim acompanhar, levantar novas possibilidades, contrapor ideias para que outras, de autoria do

aluno possam surgir. Ser mediador não significa, portanto, ser um didatizador do texto ou um facilitador do texto, mas um oportunizador de novas construções de sentidos. Propondo a leitura por meio de diversificadas e amplas experiências literárias, acompanhando o processo de construção e descoberta do próprio leitor, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para que o processo ocorra de forma mais significativa possível, esse papel que nos parece ser o do professor.

Ainda sobre as práticas que viabilizem a leitura literária, importante para isso pensar em ambientes de letramento literário. Elementos como espaço físico a ser cuidado, seja a sala de aula ou a biblioteca, a seleção de livros e materiais utilizados no processo de leitura, o tempo, a postura corporal, a figura do professor como leitor diante do aluno, são indispensáveis de serem consideradas no ato da leitura a fim de promover maior possibilidade de formação leitora. Lembramos que fatores físicos podem facilitar ou mesmo impedir uma boa leitura se não contribuem para um clima propício à imaginação e construção de sentidos.

Segundo Iser (1991), pra ler uma obra é necessário decifrar os seus “códigos”, isto é, entender as regras que governam sistematicamente as maneiras pelas quais a obra expressa significados. Ainda para o autor, a relação entre o texto e o leitor não se ajusta contingencialmente; o texto não se adapta aos leitores que o escolhem para a leitura. E para Paiva (2005), ler precisa ser uma forma de recuperar aquela configuração que se perdeu na didatização da literatura. Então, é preciso ensinar literatura na escola (desde as séries iniciais) de forma a garantir a interação dinâmica entre o texto literário e o leitor, sem perder de vista seus “códigos”, ou seja, os elementos de sua ficcionalidade.

Pensamos a leitura como meio de alargamento para trabalhar níveis de abstração cada vez maiores. Acreditamos que pela magia e encanto a criança é inserida no mundo da leitura e com o passar do tempo essa prática vá alcançando caráter mais seletivo, agregando ao prazer de ler o trabalho com o intelecto.

Na perspectiva de Iser (1991), o leitor vai preenchendo os espaços vazios do texto, já que o texto não se adapta ao leitor, e é nesse processo de refacção que o texto se reconstrói, na medida em que vai criando sentidos para o leitor. Para que o leitor seja capaz de construir sentidos, atribuindo valores de forma coerente com o texto, ele precisa conhecer os códigos de linguagem envolvidos e também especificamente de cada gênero textual. O autor usa dos códigos da escrita para tecer seu texto, deixando pistas, por meio dos recursos da linguagem, para que o leitor possa lançar mão dos conhecimentos que dispõe da língua participando assim da construção de sentido do texto, ou seja, preenchendo os espaços vazios que o autor

quis deixar ou que talvez se estabeleçam por motivos pessoais, históricos e ou culturais entre outros.

De acordo com Paiva (2005), houve uma escolarização da literatura, seja pela mudança que se atribui à literatura na escola ou pela criação de uma literatura pensada e criada para a escola. Como então garantir o ensino da literatura desde os anos iniciais, apropriando-se do que está disposto no universo escolar, mas ao mesmo tempo garantindo à literatura seu caráter literário, não abrindo mão do imaginário e da fantasia? A autora lança mão de algumas considerações que são de suma importância para aventurar-se nesse desafio, ainda que pareça ambíguo, mas de maneira consciente é preciso repensar o papel didatizador e moralizador que se atribui à literatura. Repensar para fazer diferente. Algumas condições apresentam-se indispensáveis nessa tarefa, como o professor ser leitor em primeiro lugar, o professor ler e selecionar textos de acordo com os objetivos desejados para seu aluno, não se esquecer de contemplar uma maior diversidade de gêneros literários possíveis e ainda de suma importância, buscar resgatar o espaço para a subjetividade do leitor, possibilitando a vivência da fantasia e imaginação por meio da leitura.

É de fundamental importância que o professor instrumentalize seu aluno no domínio dos códigos da escrita, pois como afirma a autora, a alfabetização é um dos elementos do letramento literário. E em concomitância, assegurar o conhecimento dos elementos constitutivos da obra literária, como por exemplo, o jogo com a escolha das palavras na construção de sentidos para o texto. Entendemos que todo ato de leitura configura-se como uma maneira de ler e que, conforme Iser (1991) todo texto forma um sistema de combinações e abriga um lugar para aquele que deve realizar essas combinações, indagamo-nos se seria possível alcançar um nível de leitura mais profundo apenas com o uso do livro didático, reconhecendo que ele é veículo de ensino da literatura nas escolas, não podendo assim, desconsiderar essa questão.

O uso do livro didático, ainda que necessário, representa um processo complexo para o letramento literário, já que acreditamos que não seria possível atingir um nível mais profundo de leitura literária apenas por meio do dele. Essa dificuldade dá-se inicialmente pelo próprio fato de que o livro didático impõe uma maneira de ler aos alunos. Essa maneira de ler objetivada nesse suporte está permeada, ou melhor, embasada em uma política ideológica escolar constituída histórica e culturalmente, e na qual, no Brasil, a leitura literária é um instrumento de ensino da língua, ou quando não, ela já está enquadrada historiograficamente no cânone, pensando a literatura por meio do contexto em que foi escrita, pela biografia do autor ou de forma classificatória, delegando-a a um período ou movimento, conforme já

tínhamos considerado. Pior ainda, é a questão da fragmentação dos textos, dos quais lança mão o livro didático, isso podar a construção de sentidos, desconfigura a obra: um fragmento é um fragmento, portanto ele deixa de ser obra no momento que há esse deslocamento e isolamento.

Outra consideração a esse respeito é possibilitar a interação dinâmica do leitor com a obra como na perspectiva de Iser (1991), mas se o livro didático já aponta para o que a obra quer dizer ou o que o autor pretende com ela, o trabalho de letramento literário por meio do livro didático não é o mais viável. Não só o aluno é vítima desse processo de “domesticação” da literatura, como o próprio professor, por meio do engessamento que produz o uso exclusivo do livro didático.

Além disso, a configuração imposta por esse instrumento de ensino é aplicada em massa, com a turma toda, o que acarreta perdas de experiências pelas quais os alunos poderiam trocar ideias, impedindo possíveis novas combinações experimentadas pela literatura. Esse tratamento que lhe é dado, de sentidos pré-determinados, impede a cada indivíduo novas descobertas e apropriações, ou seja, o preenchimento dos espaços vazios e as construções de sentido que o leitor poderia vivenciar por meio da leitura são muito limitados. Ressaltamos que sendo esses leitores iniciantes, limitar e podar a imaginação, condição nata que a idade lhe oferece, é sem dúvida um grande equívoco. No capítulo 3 apresentamos um recorte sobre a abordagem do conto no material didático, programa “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2015), no qual retomaremos a esse ponto de discussão.

Reforçamos enfim a necessidade de resgate da literatura, de sua natureza ficcional e do reconhecimento de que ela rompe com quaisquer paradigmas e não se prenda às limitações impostas pelo ambiente escolar que tende a aprisioná-la.

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. (COMPAGNON, 2012, p. 59).

E ainda, “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo”. (COMPAGNON, 2012, p. 56). Com esse pensamento e motivados a novas posturas no ensino da literatura é que encerramos por hora a discussão desse tema, conscientes da necessidade da constante reflexão e diálogo a seu respeito. Seguiremos adiante dialogando sobre o que vem a ser o letramento literário infantil, já que

estamos nos referindo ao leitor ainda em formação e como mediadores nessa formação faz-se essencial sondarmos ao máximo quais as limitações e barreiras estamos a enfrentar.

2.1.2 O Letramento Literário Infantil

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (HUNT, 2010, p. 100).

Importante traçar alguns prismas sob esse ponto de discussão: literatura infantil. A definição do que é a criança torna-se a base dessa discussão e dela depreendem outros pontos a serem considerados nesse estudo. Nesta perspectiva, tomamos como base os estudos de Hunt (2010) abordando algumas reflexões sobre questões sobre a literatura infantil. Como ele mesmo diz, não é sua intenção fechar conceitos, mas considerar os que existem e diante dessas abordagens termos uma ideia consciente e aberta para com a literatura infantil. Não é nossa intenção também discorrer minuciosamente sobre tudo que trata o autor, mas buscaremos de maneira concisa explicar suas considerações, acreditando que são de importante valia na busca do entendimento e sentido do nosso trabalho que é o letramento literário infantil.

Conflitos de opinião, confusões e preconceitos são motivadores na importância do estudo da literatura infantil. Ideias de que a literatura infantil é um gênero menor, que seus textos são necessariamente simples e de conteúdos triviais e para uma cultura menor, tomando a literatura infantil como sendo de cunho apenas psicológico, educacional e social, desconsiderando-se a “linguagem em si mesma”, sem difusão de estudos textuais. Por tudo isso Hunt (2010) aponta para a necessidade de se estudar sobre ela e sobre sua legitimidade.

De acordo com o autor há que se estudar mais sobre os porquês desses conflitos, esclarecer confusões e derrubar preconceitos para que a literatura infantil tenha o lugar que lhe é de legítimo direito. Pensar sobre essas questões, enquanto formadores desses jovens leitores, e buscar alternativas, mesmo que não haja apenas acertos, já é, segundo Hunt (2010), o início para se resolver ou amenizar esses problemas. Os eventuais erros podem servir de aprendizagem por parte do professor nesse processo. A nossa pesquisa tende para essa perspectiva por meio da investigação e atuação direta com os alunos, propiciando considerações e reformulações a respeito da literatura infantil.

Acerca das confusões típicas, o autor levanta a questão das adaptações, o que se faz nessas “re-produções” (adaptações), na maioria “facilitando” os textos (más adaptações), protegendo-as de temas como morte e violência, por exemplo, ou mesmo de palavras que não tão conhecidas, descaracterizando-lhes as imagens ao aval de que outras empregadas lhes serão mais interessantes, destituindo-lhes o direito à retomada de referências ou ao seu entendimento (o que vem a ser isto ou aquilo). Desde essas considerações, como as de consumo e venda, são segundo o autor, posicionamentos típicos das confusões a que a literatura infantil está submetida e não para por aí.

É uma triste reflexão sobre a universidade que a própria riqueza, diversidade e vitalidade da literatura infantil tenha atuado contra sua aceitação. A literatura infantil (e seu estudo) atravessa todas as fronteiras genéricas já estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas; ela requer contribuição de outras disciplinas; é relevante para uma ampla classe de usuários, apresenta desafios singulares de interpretação e de produção. Implica necessariamente em aquisição da língua, censura, gênero e sexualidade, o que leva o debate mais para o domínio do afeto que para a teoria. (HUNT, 2010, p. 49).

As palavras do autor elucidam que a complexidade da questão da literatura infantil vai além, denuncia o seu despreço no tratamento como objeto de estudo enquanto teoria, ao mesmo tempo chama a atenção para sua grandeza e genuinidade. Segundo Hunt (2010), os livros para crianças são mais estudados na pós-graduação que na graduação, ou seja, há como ele mesmo afirma um fato contraditório que se faz instigante. Ou seja, embora na pós-graduação seu estudo tenha já alcançado um lugar considerável, nos estudos de graduação, como de formação de professores, ainda é pouco explorada. Esse fato reforça a sua incompreensão e conseqüente ineficácia de seu ensino nas nossas escolas.

A definição de literatura infanto-juvenil enquanto atividade leitora é uma questão complexa, fazendo-se necessário refletir sobre vários aspectos envolvidos. Cabe citar aqui a seguinte consideração de Chartier (2011, p. 78): “são os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis”, ou seja, o entendimento do que é literatura pode assumir definições variadas e contornos específicos, de acordo com o modo como as práticas de leitura são encaradas e utilizadas em diferentes tempos e por diferentes povos. E o autor ainda continua “[...] as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”. Que as significações sejam de fato dadas pelas crianças e não por meio de nossa indução ou imposição. Que as significações possam ter sentido, sendo verdadeiramente sentidas por elas. Apresentando ainda uma dupla vertente:

Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa apreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2011, p.78).

As significações do que vem a ser literatura infantil vão ao encontro dessas questões, especialmente porque os valores que lhe são agregados assumem uma complexidade ainda mais ampla e está diretamente ligada às definições do que vem a ser a criança, dentro de uma contextualização histórica, implicando, segundo nossa aproximação, sobre como as práticas de leitura são pensadas e desenvolvidas para esse público infantil.

Podemos então entender que fatores de poder, gênero, enfim, todos os fatores construídos e estabelecidos ao longo do tempo determinam o que vem a ser a literatura infantil e no que se fundamenta. Hunt (2010) considera ainda que as obras destinadas para crianças e jovens possuem caráter limitador, o que tende ao controle de entendimentos e interpretações, levando-nos a relacionar essas observações aos estudos de Chartier (2011), sobre como se estabeleceram e se estabelecem os atos de leitura. Essa noção pode ser aplicada ao caso da criança, desde quando esta não era ainda vista como “criança”, mas como adulto em miniatura. Hunt percorre nessa investigação pela década de 90 quando estudos se voltam para o significado da infância, até os dias atuais em que há tendência de superproteção e escolha do que seja adequado ou não para uma criança ler.

Esses são alguns pontos de discussão a serem pensados, mas podemos afirmar que a função didatizadora e pedagógica para com a literatura infanto-juvenil mantêm-se. Os estudos sobre o assunto são um bom sinal, ou seja, pelo menos há a constatação de que esse público leitor existe para a literatura e também de que sua singularidade em termos de literariedade é inegável. Importante, mais que tentar definir, é considerar os problemas a ela relacionados e buscar caminhos mais condizentes para essa faixa etária a respeito da literatura.

Por isso nosso trabalho pensa na criança como alguém singular e merecedor de vivências com a literatura por meio de práticas menos limitadoras. A intenção com a proposta didática que propomos e apresentaremos adiante, é tentativa de um novo caminho, em que a imaginação ganhe espaço dentro do espaço que é o texto. Como afirma Iser (1991), o texto já impõe alguns limites ao leitor, então se a escolha da obra é bem feita, não há que se preocupar

tanto onde as crianças podem chegar ou não, até porque elas chegam onde é o lugar delas. As crianças são mais ousadas e se arriscam mais, nós que na tentativa de moldá-las ou superprotegê-las, acabamos por tirar-lhes o que é de melhor da essência infantil, a espontaneidade e criatividade.

O professor deve trilhar o caminho às avessas do que se tem feito para que o didatismo e pedagogismo não excluam as experiências significativas de leitura. Nossas práticas em sala de aula, na maioria dos casos, são as únicas experiências que podem abrir ou fechar de vez para uma criança a porta, permitindo seu verdadeiro encontro com a obra literária. Considerar, por exemplo, a questão das adaptações dos textos em versões mais simplificadas e no que isso afeta a sua qualidade, também no porquê da escolha desta ou daquela obra adaptada, reconhecendo nossa visão ideológica sobre a criança, já é um bom caminho. Se por um lado não há como negar as questões históricas e culturais envolvidas nesse processo, por outro lado podemos pensar como trilhar um novo caminho no ensino da leitura literária infantil.

Literatura, portanto, é um termo muito persuasivo. Resumamos seus significados. A primeira distinção é entre o que geralmente se pensa ser a literatura e o que ela, em termos lógicos ou conjeturais, pode ser. Quando comparada a outros textos, considera-se a literatura “mais elevada”, “mais densa”, “mais carregada”, “especial”, “à parte” e assim por diante. Considera-se, também, que ela seja o “melhor” que uma cultura pode oferecer. Parece haver nisso duas maneiras de dizer a mesma coisa, mas elas dão origem a um tipo de *esquizofrenia* – como temos visto – entre as pessoas ligadas ao “universo do livro infantil”, uma vez que a “literatura” é vista como não adequada para criança, sem questionar a aptidão que as crianças têm para com a literatura, mas que esta não se relaciona com o universo infantil. (HUNT, 2010, p. 83-84).

Muito se discute sobre a literatura, há conforme o autor vários pontos de vista de consenso, no entanto, o autor salienta a importância de se discutir sob o ponto de vista que uma criança pode ter da literatura, embora seja um desafio pensar como pensa uma criança, mas podemos nos guiar por suas expectativas, suas experiências leitoras, o que ela deseja ler, o que lhe agrada, que suportes lhe chamam a atenção (livro como objeto) ao invés de enquadrar a criança em normas de adequação das obras.

Necessário se faz, ainda, considerar os atos da leitura (CHARTIER, 2011), as diferentes maneiras de ler, os diferentes portadores, as diferentes histórias, refletindo sobre os protocolos de leitura que colocamos em cada objeto de leitura. Com maior frequência, o que é contemporâneo do leitor na edição antiga não é o trabalho de escrita, mas o de edição, e a “leitura implícita” visada pelo impressor-livreiro que vem a sobrepor-se, às vezes contraditoriamente, ao “leitor implícito” imaginado pelo autor (CHARTIER, 2011, p. 99-100). Importante por isso, ter acesso sempre às obras que deram origem à adaptação, para que

as crianças percebam que há novos meios de se dizer a mesma coisa, e que o contexto muda, como mudam as pessoas e seus interesses. A expressão do autor da obra original não deve ser desconsiderada, e levar os alunos a refletirem sobre as diferenças dessas versões é um dos passos para a formação leitora.

Ainda de acordo com Chartier (2011), os dispositivos tipográficos são tão importantes quanto os sinais do texto dados pelo autor, pois são eles que viabilizam a atualização dos textos, “traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores” (Ibid., p.100). Estar atento aos sinais, refletir sobre cada alteração de acordo com o que há de diferente da obra original é fundamental para o entendimento da obra e também nos aponta para a visão que se tem do leitor e que se pretende alcançar naquele determinado momento histórico: “É necessário, portanto, tentar sinalizar o social no objeto impresso, controlando sempre as hipóteses construídas a partir da análise das formas através do que, algumas vezes, leitores populares contaram de sua maneira de ler” (Ibid., p. 100). A obra não traz apenas a narrativa, muito mais que isso, ela nos apresenta quem fomos e quem somos numa visão política-sócio-cultural.

Importante pensar também sobre as construções de sentido do texto, já que tanto autor, como a empresa tipográfica, livreiros e ainda mais de forma específica nós professores, “criamos” esse leitor implícito. Valemo-nos para isso dos estudos de Goulemot (2011, p. 107), “Não creio – e retornarei a esse ponto – que exista leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela.” Esta visão não ingênua atribuída ao leitor que também gostaríamos de atribuir ao professor, formador de leitores literários. Há que se ter uma visão ampla, amparada a estudos críticos da literatura, da formação do leitor, e da relação direta entre leitor e texto.

A seleção dos livros que serão trabalhados na sala de aula, não pode ser aleatória, como não é impessoal, desde a escolha como quanto a forma que trabalhamos a obra com os alunos denuncia nossa postura como leitor, como formador, apontando para que tipo de leitor temos impresso. E é justamente sobre essa postura, consciente e nada ingênua que pretendemos levar à reflexão. Não com a intenção de adotar uma ou outra visão, mas sim, tentar levantar a condição de leitura literária sobre várias visões, refletindo sobre as questões que a envolvem e reconhecendo, principalmente, que é um ato complexo que envolve diversos fatores.

Quando trabalhamos diretamente com as crianças, e atentamente observamos seu comportamento leitor, verificamos o quão vasto é seu campo de aptidões, seus interesses;

embora numa sala de aula onde elas apresentam a mesma faixa etária, variam de criança para criança, no entanto, o inusitado, o cômico, o que causa medo e espanto, dentre outros elementos, de maneira geral o que é de gosto de uma é de outras de forma geral. Ou seja, a criança tem suas especificidades que são até certo ponto universais por natureza. É o surpreendente, o diferente, ou seja, a criança gosta na verdade de emoção, ela tem a capacidade de sentir o que lê, e se a toca, a ganha. Então, considerações que nós adultos lhes atribuímos, de determinado leitor implícito, caem por terra se não nos colocamos no papel de viabilizador das suas expectativas e não das nossas.

Observá-las atentamente, nos fará incorrer em menos equívocos. Precisamos antes olhar e ouvir muito, para depois, falar e dar-lhes orientações e sugestões. Esse é um caminho para que a leitura seja momento de emoção e criação, já que o que nos toca, nos ganha, e sendo motivados, produzimos sentido, automaticamente, diria até instintivamente. Quando há criação de novos pensamentos ou ideias, surgem duas criações em um só momento, a criação dos sentidos do texto e concomitantemente a criação de um novo ser. É preciso “enxergar” o que as toca.

Diante das questões estudadas e pensadas, e também pela prática em sala de aula como responsáveis pelo trabalho de formação literária, é que planejamos uma proposta didática envolvendo contos tradicionais e modernos. Essa dualidade, do clássico ao moderno, tem a finalidade de ofertar o universo literário sob várias perspectivas, em contextos diferenciados, oportunizando contato com as adaptações e propiciando a escrita pelos alunos de novas versões. Escolhemos iniciar pelas obras de Chamlian e Azevedo, valorizando o folclórico e cultural de nosso país, também pelos temas que trazem, e que sabemos ser de agrado das crianças nessa faixa etária de 10 a 11 anos, como espanto, esperteza e humor. Esses temas são de grande contentamento infantil, e visa de início, a sedução pelo encantamento. As obras também são de fácil leitura e compreensão, e as imagens são bem sugestivas.

A seguir propomos uma adaptação de Canton, trabalhando com quatro clássicos de Grimm, sob nova roupagem (consideramos uma boa adaptação para crianças) em relação aos contos originais. Trata-se de uma leitura mais reflexiva e de verossimilhança para o aluno, podendo transportar a temática das narrativas para a sua realidade; a mediação do professor nesse momento é ainda mais importante. Caminhando assim, para duas obras infantis de Lispector, “Quase de Verdade”, a própria alusão sobre a invenção como preconiza o título, nesta obra a questão da ficcionalidade vem à tona e cabe boa discussão com os alunos sobre o que é uma obra literária, e por fim, a obra intitulada “A Vida Íntima de Laura”, mais intimista

e introspectiva. Estas duas obras visam aprofundar o nível de abstração dos pequenos leitores, já iniciados nesse processo pela obra de Canton.

Todas as obras envolvidas foram cuidadosamente pensadas, e em todas elas, em graus crescentes há espaços vazios para que a imaginação e a criação tenham espaço. A intenção é o envolvimento dos alunos com as obras, bem como dos seus familiares. Trata-se de uma proposta de movimento, de letramento literário, em sala de aula e fora dela. Adiante explicaremos como cada passo foi pensado, e também discutiremos sobre o seu desenvolvimento.

O que nos interessa é reconhecer os fatores diversos, que envolvem o trabalho da literatura infantil, à luz de estudos e reflexões das práticas de leitura, constituídas historicamente e a partir dessas considerações criar algumas alternativas, com perspectivas motivadoras na promoção do letramento literário. Entendemos que o professor pode e deve pensar essas questões, como também criar seus planos de ensino, revê-los e aprimorá-los diante de experiência desenvolvidas, sob o olhar da observação e de constantes estudos. Não perdendo de vista que a intenção maior é a interação texto leitor e sua produção de sentidos. Não há como diz Goulemot (2011) um sentido desejado pelo autor que deva ser assimilado pelo leitor, mas a construção de sentidos, entendendo o texto como polissêmico.

O leitor, nessa relação como o texto, define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. Estes três termos (campos) dividem o conjunto de fatores em jogo segundo uma comodidade arbitrária na qual é necessário fingir acreditar. Tudo pode ser dito através do termo *história*, se lhe damos sucessivamente um conteúdo fisiológico, afetivo, cultural ou político. O sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse *fora-do-texto* assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto. (GOULEMOT, 2011, p. 108).

O autor tratando dos sentidos do texto faz referência à palavra biblioteca conferindo-lhe um novo valor, não o de biblioteca física, mas de uma biblioteca que trazemos conosco, referindo-se as leituras que efetuamos ao longo do tempo. “Falemos da *biblioteca*. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (GOULEMOT, 2011. P.112). De acordo com o autor, nossas leituras dialogam entre si e também com fatores históricos, políticos e culturais que nos determinam. Desse diálogo nasce então o texto. Sendo esta biblioteca que justamente propomos trabalhar, por meio da proposta de leitura, já um pouco comentada, e que apresentaremos adiante. Criar essa biblioteca envolve aumentar o repertório literário dos alunos o máximo possível, pensando nas suas necessidades. Para isso há que se reconhecer também as condições que a escola oferece

enquanto sistema de ensino ou seja as possibilidades de que o professor dispõe, materiais, e também de sua própria formação literária, de suas experiências leitoras.

Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. O gênero do livro, o lugar de edição, as críticas, o saber erudito colocam-nos em posição valorizada de escuta, em estado de recepção. (GOULEMOT, 2011, p.113).

Segundo Goulemot (2011), a biblioteca envolve além dos “códigos narrativos”, uma “cultura coletiva” sobre a obra, afirmando que não existe uma compreensão autônoma no ato da leitura, mas “articulação em torno de uma *biblioteca* do texto lido”. O que pretendemos é por meio do letramento literário, possibilitar a ampliação da biblioteca, para que cada vez mais se desenvolva, haja articulação entre as obras e seus sentidos, possibilitando novas construções de sentido. “Por outro lado, assim a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido em compensação a própria biblioteca.” (GOULEMOT, 2011, p. 116).

A proposta didática que propomos, visa justamente promover o desenvolvimento dessa biblioteca. Pensamos na sua construção, considerando os pontos discutidos por Hunt (2010), Chartier (2011) e Goulemot (2011), na sua elaboração e aplicação, porque como vimos, não deve ser ingênua ou aleatória, mas pensada na combinatória dos elementos da narrativa como dos fatores históricos e culturais que são mutantes e mutáveis no processo de construção de leitura. Seguiremos com algumas considerações sobre o papel do professor na formação de leitores literários e quais as implicações e desafios comumente encontrados na efetivação desse trabalho em nosso contexto.

2.1.3 Quase um conto: o desafio do professor na formação de leitores literários

Um ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica talvez seja tão pouco utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil. O sucateamento da escola reduziu-a ao grau zero de que já se falou; logo, não diz respeito exclusivamente ao problema da leitura e da literatura. (ZILBERMAN, 1991, p.21-22).

Intencionamos provocar uma breve discussão sobre os paradigmas em que a leitura literária vem sendo apresentada há anos nas nossas escolas e buscar perspectivas que conduzam ao maior rendimento na formação do leitor, tarefa relegada exclusivamente, e enganosamente, ao professor. Claro que a competência diretamente ligada às práticas de

leitura nas escolas cabe ao professor, tanto de aplicação ou mesmo de acompanhamento, no caso de uma outra pessoa ser a encarregada de ler ou contar histórias para a turma.

Levantamos a questão da função professor acreditando que ele juntamente com a família e a equipe gestora constitua a tríade que poderá alicerçar a construção de uma nova cultura no trato da leitura literária para a formação de jovens leitores e não exclusividade no trabalho do professor para esta transformação.

É claro que a intrigante dicotomia do papel da escola por apresentar-se como local privilegiado para aprendizagem da leitura e a maneira mecânica e superficial como vem desempenhando essa função leva-nos a refletir sobre o que fazer para mudar esse cenário enquanto professores pesquisadores. Importante, faz-se nesse momento, discutir ideias e concepções já consagradas e em estudos, num constante diálogo investigativo em busca do melhor aproveitamento literário do aluno.

Mas, é necessário que a formação leitora seja objetivo de toda a equipe escolar, já que depende da criação de ambientes de letramento, não sendo apenas tarefa do professor, como tem sido propagada. Essa função, assim pensada, precisa ser consciente e assumida por todos envolvidos no processo escolar. O professor, mesmo sendo experiente e tendo comprometimento com sua função, se não for apoiado e assistido, poderá encontrar vários entraves impedindo que a leitura ocorra e evolua em níveis mais elevados. É preciso que gestores e professores discutam na escola sobre isso, buscando juntos melhores condições e garantindo tal direito ao aluno.

As propostas que se apresentam são simultaneamente caras e baratas, realizáveis a curto e a longo prazo, viáveis e complexas. Barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, lidando com um universo previamente dominado, desde que o objetivo seja abrir novos horizontes de conhecimento; caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pelo progressivo desmonte da escola brasileira. (ZILBERMAN, 2009, p.21-22).

Conforme a autora, espera-se que o trabalho alcance resultados rápidos, em prazos determinados com os alunos acreditando que é possível ter sucesso apenas por meio do que já aprenderam, seja na escola ou fora dela. Geralmente, propõem-se projetos de leitura e acredita-se que por si o projeto dê conta do recado. O professor é tomado como o bom aplicador de atividades e o alcance dos resultados dependerá, exclusivamente, da maneira como ele conduz o trabalho. É uma ilusão. Há muitos fatores envolvidos nesse processo. A boa vontade e comprometimento do professor não são suficientes. O desafio envolve proporções bem mais amplas.

Ao professor deve ser oferecida a colaboração no trabalho e apoio, tanto da família como da equipe escolar para o enfrentamento de obstáculos que possa encontrar. Além disso, existe a questão da formação adequada e necessária aos professores. Sabemos que a maioria não está preparada para elaborar e ou desenvolver um trabalho com a leitura literária, promovendo a formação desses leitores. Vários são os fatores a serem considerados, seja pelo contato com a literatura ao longo de sua escolaridade, seja pela própria formação literária que receberam na graduação ou ainda pelas condições de trabalho que encontram nas escolas. Esse é o ponto de discussão. E aperfeiçoar esse cenário demanda tempo e recursos financeiros que acarretam a mudança de todo sistema educacional. A mudança só poderá começar com a tomada de consciência e aceitação de cada um de sua tarefa, a começar de cima para baixo, dos governantes, das famílias, de políticas públicas, das universidades, das escolas, de toda equipe escolar com os professores e ao mesmo tempo em movimento inverso, de baixo para cima. Há que se ter essa dinâmica, esse diálogo de forma efetiva de todos os envolvidos.

A tarefa do professor é extensa, nos anos iniciais tem que alfabetizar, ensinar contagens e cálculos que devem assumir maior grau de abstração e complexidade, dar conta dos conteúdos das demais disciplinas. Lembrando que nesta fase a criança é muito vulnerável a distrações, próprias da idade. Focar nos estudos com interesse é muitas vezes difícil, sem falar das condições que a maioria de nossas crianças de escolas públicas enfrentam em casa. Famílias desestruturadas, com problemas de falta de alimentação, autoestima baixa por maus tratos dentre outros fatores.

Se na maioria as condições familiares não são boas, as condições da escola também enfrentam sérios problemas. À escola cabem tantas tarefas e obrigações, estando muitas vezes carente de espaço físico ou de materiais de ensino. Assim, recai no professor todo esse peso, pois o dia a dia, a prática do ensinar é do professor, numa sala de aula muitas vezes desprovida de recursos, de livros, de recursos audiovisuais, e ele mesmo, o professor não sabe lidar com muitas situações de ensino, seja porque não foi preparado desde a graduação, seja pela falta de parceria de trabalho com a equipe escolar, seguindo-se as demais mazelas.

Como ensinar literatura se o acervo que ele intenciona não está disposto na sua escola? Como elaborar oficinas se a rotina semanal mal da conta da matriz curricular obrigatória e de outros projetos que lhe são impostos a desenvolver? É angustiante a tarefa do professor nesse contexto de salvador da pátria! E a família? Muitas vezes o professor tenta ajudar inicialmente a família no intuito de obter melhorias para seu aluno.

O ensino é tecido com o humano. Há que se considerar inúmeros fatores externos e internos à escola, à sala de aula que necessitam de cuidados, de estratégias diferenciadas, seja

no coletivo da sala de aula ou com cada aluno. O número inadequado de alunos na sala de aula é outro fator que dificulta e inviabiliza a melhoria da aprendizagem. Mas estão presentes e são responsabilidades do professor.

A família deposita seus anseios na figura primordial do professor e os gestores da escola fiscalizam e imputam todo o fracasso escolar na imagem do professor. O docente, solitário em sua tarefa de oferecer com qualidade o ensino, se desfigura nesse cenário de difícil concretização de sonhos. Sim, tornou-se sonho, utopia. Com todas as dificuldades já enfrentadas durante sua carreira, obedecendo a tantas normas descabidas do sistema e vendo-se isolado dos demais atores escolares, desenvolver educação de qualidade e dignamente praticar seu ofício com seus alunos de forma adequadamente desejada, parece ser impossível. Mas a ética pela profissão, o sonho e a utopia, que movem o professor na busca pela aprendizagem de seus alunos, fazem com que permaneça na profissão docente.

Em meio ao caos em que se encontra o professor em sala de aula e nas escolas, assumindo todos os desafios escolares, cabe repensar a prática pedagógica e delinear novas perspectivas no ensino da literatura.

O ensino da literatura que pela tradição parecia já conformado com o destaque que lhe deram, com a caricatura do leitor que se forma, embora esse leitor fosse na verdade “deformado”. Instrumentaliza-se o aluno para que padronize suas respostas de acordo com a visão dos autores, impedindo sua imaginação e criação. Essa instrução, ainda que para os iniciantes dos ciclos de aprendizagens é insuficiente para o despertar do deleite à literatura e à compreensão incipiente de nossa realidade histórica, cultural e social.

Essas questões são centrais nos debates que pretendem redirecionar os rumos da educação escolar. Formar leitores é pensar que, no mínimo, a visão de mundo daquele leitor poderá mudar e progressivamente transformar a escola e a sociedade.

Fala-se muito em capacitar o professor para que seja oferecido ensino de qualidade. O professor, o salvador da pátria. É evidente que não se muda uma realidade de forma efetiva, se o sistema escolar não mudar. É preciso sim capacitar os professores, mas é preciso mudar a crença de que professor é o responsável único pela aprendizagem.

Enquanto família, equipe escolar e professores não se unirem em diálogo aberto e desarmado da couraça que o sistema impõe e por meio da qual muitos se escodem apontando apenas para o professor, enquanto não houver a conscientização e a postura de corresponsáveis o ensino não poderá levantar grandes bandeiras de avanço na aprendizagem.

Mas enquanto isso não acontece, mesmo sozinho, o professor pode mudar a vida de seus alunos. Para que formar leitores literários? E como? Devemo-nos perguntar. E a leitura

literária aponta-nos para ganhos na formação do leitor como ser humano, ser cultural, ser que pensa e age. Agindo na obra literária, pela obra literária pode ir se transformando em um ser humano melhor, mais apto a desfrutar do que a vida lhe oferece de bom e mais preparado aos seus desafios, já que se envolveu no mundo da ficção.

Para que não fique por muito tempo ainda solitário, o professor tem que caracterizar-se também, ter um posicionamento crítico a respeito de seu papel, geralmente somos muito passivos, aceitamos, nos culpamos e nos conformamos tomando nos ombros toda a responsabilidade. Vamos assumir posturas de sempre convidar a família, seja qualquer condição em que ela se encontre, chamar para o mundo da leitura também, por que não? Propor leituras com os pais juntamente com seus filhos.

Chamar a escola toda para participar do processo de transformação no ensino da literatura que ele professor propõe, pedir e exigir colaboração dividindo o papel de formador, ainda que ele continue sendo o mestre.

Discutido um pouco sobre a importância da parceria na viabilização do processo de transformação do ensino literário, reconhecendo que o docente não pode estar tão sozinho, mas em parceria com a família e toda a equipe escolar, passaremos a refletir um pouco mais sobre o desafio do professor enquanto formador de leitores literários convidando-o a pensar em ações para a concretização dessa tarefa.

Relevante se faz considerar vários fatores para que se crie ambientes favorecedores do letramento literário, integrando ambiente intra e extraescolar. Envolve, dentre outros fatores, o espaço físico a ser cuidado, seja a sala de aula ou a biblioteca, a seleção de livros e materiais utilizados no processo de leitura, o tempo, a postura corporal, a figura do professor como leitor diante do aluno, quais livros podem ser lidos em casa com participação da família, que pesquisas podem desenvolver e com que meios serão realizadas. Todas essas são questões importantes a serem salientadas e reconsideradas antes, durante e após práticas de leitura.

Já ressaltamos que formar leitores literários é ir além do que se fez até hoje nas escolas, considerando importante apenas a instrumentalização para aquisição de conceitos literários constituídos historicamente, reconhecimento de elementos linguísticos utilizados pelo autor, sentidos que segundo críticos literários o autor quis passar com sua obra e outros que já foram citados.

Formar leitores literários consiste num processo gradativo que pode e deve ser iniciado logo que a criança entra na escola, se ela já tem contato com a literatura em casa, ótimo, caso contrário, vamos oportunizar à criança vivenciar a literatura e não apenas ouvir dela respostas padronizadas e repetitivas. Não é para ser apenas estudada, é para ser vivida. Participar da

obra, imaginando, criando, conversando com o autor, valendo-se de suas experiências e suposições. No mundo da ficção vale!

O professor deve pensar cuidadosamente na seleção das obras, na elaboração de como será trabalhada cada uma, com que intenção, e objetivando não na aquisição desse ou aquele conhecimento principalmente, mas experimentar a leitura e ir se familiarizando com ela cada vez mais. O professor mediando o processo, ao lado do estudo da língua que já realiza e valendo-se dele, mas, no momento da leitura, para além dele.

Pensar em quais estratégias usar, se vai utilizar ou não livros apenas com escrita, ou com ilustrações apenas, ou ambos os recursos, os autores e por que estes e não outros? O tempo de duração, o ambiente de leitura, de forma a contribuir para a imaginação, talvez uma decoração diferente no espaço para a leitura e se envolverá algum tipo de registro, de escrita ou não, ou registros de outra ordem, como os de cunho artísticos. São ideias a serem levadas em conta, contando que tudo pode influenciar positivamente se for bem planejado.

E acima de tudo, a voz do professor, o entusiasmo com que lê ou conta, a entonação, a criação de suspense no modo de ler. O professor ajuda no momento da construção do conto quando também lê o texto. Tudo é carregado de significados, tudo influencia no ato da escuta, da interpretação e da criação.

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta—entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões—, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório. (GOTLIB, 2006, 13).

A colaboração da família e de outros profissionais envolvidos com a educação, a parceria com os demais professores pode ajudar muito também, como dissemos, o docente não pode estar isolado, a escola é constituída por uma equipe. Os fatores externos e de ordem material importam muito também, devendo ser pensados cuidadosamente e discutidos a fim de que se melhorem as condições de trabalho. Mas se além desses fatores, o professor não se reconhece leitor e formador de leitores o sucesso dificilmente será alcançado. Ele, talvez, seja de fato o salvador da pátria, não no sentido do fazer sozinho, mas, assumindo a postura de incentivador e mediador tanto da leitura com os alunos como da parceria com a família e a escola no processo de letramento. Somente ele pode articular e fazer acontecer esse movimento de transformação.

A transformação no cenário do ensino da literatura precisa acontecer num movimento de fora para dentro (família e escola para o professor/aluno e a sala de aula) e de dentro para

fora (professor/aluno para escola e a família). Esse movimento deve acontecer de forma paralela e intrínseca para que haja mudanças significativas. Sendo acordado por todos, com consciência do compromisso de cada um, acontecendo num clima de diálogo, respeito e colaboração constante.

O desafio do professor pode ser comparado ao conto, denso de dificuldades, intenso de emoções envolvidas, ora interrompido, ora suspenso, cheio de imaginações e suposições no que se deseja com os alunos, entre o real e o surreal. Além de simples narrador de histórias o professor é mais, é escritor de sua prática, da sua história e da história de seus alunos.

3 O CONTO

O conto esteve sempre presente na história da humanidade, já que é inerente ao ser humano contar histórias, sejam elas vividas, ouvidas ou imaginadas. Em estudo sobre o gênero Gotlib (2006) considera que há uma tentativa de se definir esse gênero, ou seja, o que vem a ser um conto, quais suas especificidades e sua situação em relação a outras narrativas.

Gotlib (2006) ressalta que a necessidade de se discutir acerca do conto é bem mais recente, séc. XIX, do que o próprio objeto de pesquisa, no caso o conto. Tentaremos de forma breve traçar um esboço sobre o gênero conto, desde sua origem até chegarmos a questões de sua constituição, para isso nos fundamentaremos nos estudos desta autora, de Cortazar (2006) e Piglia (2004).

De acordo com Gotlib (2006), não há como saber sobre quando se inicia a prática de contar histórias, o que nos faz pensar em tempos remotos; no entanto ela diz ainda que embora não seja possível afirmar uma data, há como fazer um levantamento sobre tal prática considerando as histórias escritas e reconhecidas desde muito tempo. Ela considera que para alguns os contos mais antigos tem início com os egípcios - O conto dos mágicos- por volta de 4.000 anos antes de Cristo, passando por nossa própria história cultural, como, por exemplo, a história de Abel e Caim, depois pelo mundo greco-latino da *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, até os contos do Oriente – a *Pantchatantra* (VI aC) e as “*Mil e uma noites da Pérsia*” (séc. X), chegando para toda Europa (séc. XVIII).

Outra importante observação que a autora traz é sobre o momento em que já tendo ocorrido a transição das narrativas orais para o texto escrito, no séc. XIV, ocorre a firmação estética do gênero observada na obra de Bocaccio - *Decameron* (1350)- e de Chaucer - os *Canterbury Tales*(1386)- contados em estalagens por viajantes peregrinos.

Num breve esboço Gotlib (2006) traz dados históricos relevantes da história dos contos, apontando para o séc. XVI e a obra de Marguerite de Navarre - *Héptameron* (1558), seguindo o séc. XVII com Cervantes e as *Novelas ejemplares* (1613), adentrando o universo dos contos de Charles Perrault, especialmente os “*Contes de ma mère Loye*”, mais conhecidos como “*Contos da mãe gansa*”. No séc. XVIII aparece *La Fontaine* e no séc. XIX o conto é mediado pela cultura medieval, do popular e do folclórico, acompanhado da evolução e propagação da imprensa, o que ajuda na divulgação e oferta do conto por meio de maior número de publicações em revistas e jornais. Aqui evidenciado, o conto moderno é representado pelos Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe, este último além de contista inicia-se

como teórico do conto. Nesse sucinto painel, a autora explica um pouco da história do conto, bem como nos dá evidência de sua força através dos tempos.

Traçado este breve histórico, do surgimento do conto, passamos então a outra questão: a sua constituição. Muito se discute sobre o que é considerado conto ou não. Gotlib (2006) elenca três tópicos problematizadores, sendo dois dos primeiros divididos em duas correntes, uma dos que admitem uma teoria para o conto, relacionando-o ao contexto das narrativas, e outra que não admite uma teoria específica para ele. Segundo a autora, para os que admitem uma teoria, surgem diversas questões de estudo e debate como de definições, terminologias, características, regras e estruturas. O “outro tópico levantado pela autora nasce diante dessas questões, e é intitulado de ‘novas direções’” uma vez que diz respeito à liberdade e forma que o gênero pode assumir.

Diante disso a autora faz ainda outras considerações relativas ao conto, abordando questões como a brevidade no conto ou não, estereótipos, significados-intensidade-tensão, comparação e diferenciação com outras narrativas, dentre outras, encerrando com questões ligadas à estética literária. A autora posiciona-se a respeito das discussões a respeito do conto:

De fato, torna-se angustioso problema e inábil tentativa responder a uma questão dessa natureza. Principalmente quando se considera, como Mário de Andrade, que bons contistas, como Maupassant e Machado de Assis, encontraram a ‘forma do conto’. Mas o que encontraram, segundo ainda Mário de Andrade, “foi a forma do conto indefinível, insondável, irredutível a receitas”. (GOTLIB, 2006, p.9).

Tentando chegar a um consenso, a autora destaca a complexidade de tais problemas a respeito do conto, apontando para a indefinição e a fuga da passível submissão às regras que o conto apresenta.

Aprofundando um pouco mais seus estudos a respeito do conto, Gotlib (2006) acrescenta que conto literário depreende da função assumida pelo narrador de contador, criador e escritor de contos. Assim, segundo ela, nem todo contador de histórias pode ser considerado um contista. E ainda afirma a autora que a história do conto nasce inicialmente de sua criação e contação, depois de seu registro escrito e por fim da sua criação por meio da escrita. De acordo com Gotlib (2006) é nesse momento que o conto adquire literariedade.

A autora explica que existindo modos variados de narrar, por vezes algumas características fazem com que esses modos se agrupem ou não num determinado gênero. O modo de agrupamento também se modifica ao longo da história, houve tempos em que se dava mais importância a esse agrupamento com fins classificatórios, e outros não. Na época Clássica, por exemplo, as obras tinham funções e públicos alvos diferenciados e definidos e se

guiavam por repertórios e regras. Já a partir do Romantismo, progressivamente, as possibilidades de combinações se tornaram mais comuns e marcas de “modernidade”.

A partir dessa brevíssima retomada sobre alguns fatores históricos deste gênero, interessa-nos o que configura a qualidade do conto. Segundo Gotlib, a qualidade de um conto está relacionada ao modo como os elementos do conto são trabalhados. O que importa é o processo de criação, o procedimento e não um ou outro elemento.

Piglia (2004) caracteriza primordialmente um conto e seu processo de criação pelo paradoxo que ele apresenta:

Num de seus cadernos de notas, Tchekhov registra esta anedota: “Um homem em Montecarlo vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa suicida-se”. A forma clássica do conto está condensada no núcleo desse relato futuro e não escrito. Contra o previsível e o convencional (jogar-perder-suicidarse), a intriga se oferece como um paradoxo. A anedota tende a desvincular a história do jogo e a história do suicídio. Essa cisão é a chave para definir o caráter duplo da forma do conto. Primeira tese: um conto sempre conta duas histórias. (PIGLIA, 2004, p.89).

Para o autor, o conto sempre conta duas histórias, e ele difere a forma de criar esse jogo de dualidade entre o clássico e o moderno. A forma clássica como que pré-anuncia a outra história, já a forma moderna conta ao mesmo tempo duas histórias de forma concomitante. Depende do autor criar a forma como isto se dará, qual estratégia para jogar, nas suas palavras:

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de um modo enigmático. A estratégia do relato é posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se conta outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto. Segunda tese: a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes. (PIGLIA, 2004, p.91).

O autor, assim como Gotlib, assume que há uma problemática acerca da definição do conto, mas ele propõe um avanço na compreensão técnica da execução da história. Se o conto está centrado nesse paradoxo, podemos dizer que tecnicamente sua leitura pode ser mais difícil que um longo romance. Um conto sempre conta outra história e ao mesmo tempo é essa outra história escondida a própria essência da forma do conto. Seja ela contada de uma ou outra forma, sejam quais forem os artifícios usados pelo autor, desde que a segunda história esteja ali coexistindo com a primeira, mesmo não implicitamente, temos então a forma do conto. Há sempre uma história oculta, que se faz revelar em um ou outro momento, e nesse

momento é que a história secreta do conto, deixando de ser duas, revela-se ao leitor como um “iceberg”.

O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta. “A visão instantânea que nos faz descobrir o desconhecido, não numa remota *terra incógnita*, mas no próprio coração do imediato”, dizia Rimbaud. Essa iluminação profana converteu-se na forma do conto. (PIGLIA, 2004, p.94).

Seria então, essa a essência da forma do conto, como o não dito de Iser (2009), mas que o autor, pelo modo de construção da trama, leva de alguma maneira o leitor a decifrar, em algum momento, seja na forma clássica, anunciando outra história, que não é outra, mas parte integrante dessa o tempo todo, pois seus sinais, para o leitor atento, estiveram sempre ali, seja na forma moderna, entrelaçando e culminando duas histórias numa única, por meio do desfecho.

Pliglia (2004), usando de uma anedota explica o aspecto paradoxal do conto, duas histórias em uma, sua primeira tese. E ainda, essa história escondida é que contém a essência para a revelação do conto.

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de um modo enigmático. A estratégia do relato é posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se conta outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto. Segunda tese: a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes. (PIGLIA, 2004, p.91).

E ainda que seja difícil chegar a uma definição sobre o conto, como afirma Gotlib (2006), Cortázar (2006) defende a ideia da necessidade de se tentar concebê-lo, como estrutura concreta, mesmo que essa estrutura seja composta de elementos também próprios do abstrato, que fogem ao entendimento óbvio a que nós sempre tendenciamos compreender as coisas.

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil a medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto que, por sua vez a vida rejeita esse aço que a conceptualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

O autor também chama a atenção para o modo de pensar a construção do conto, afirmando que de nada vale a boa intenção e vontade do autor se não aliar à sua produção recursos indispensáveis à estrutura do bom conto “Mas o contrário será ainda pior, porque de

nada valem o fervor, a vontade de comunicar a mensagem, se se carecer dos instrumentos expressivos, estilísticos, que tornam possível essa comunicação” (CORTÁZAR, 2006, p.160).

Ainda a respeito da invenção do conto afirma que o “segredo” não está relevantemente na escolha do tema, mas justamente no efeito de produção do conto, do entrelace entre tema e forma como foi escrito. Para o autor o efeito de significação é apreendido da intensidade e tensão que é capaz de provocar no leitor.

Os senhores já terão percebido que essa significação misteriosa não reside somente no tema do conto, porque na verdade, a maioria dos contos ruins, que todos nós já lemos, contém episódios similares aos tratados pelos autores citados; a idéia de significação não pode ter sentido se não a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário desse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo. (CORTÁZAR, 2006, p.153).

Trata da estrutura, da intensidade e tensão como sendo peças fundamentais na confecção de um bom conto, e ele adverte que há a existência de contos ruins e contos bons, e é esse arranjo, capaz de provocar tensão e dar profundidade que vai determinar a qualidade do conto.

Um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras cenas. E assim podemos adiantar já que as noções de significação, de intensidade e de tensão hão de nos permitir, como se verá, aproximarmo-nos melhor da própria estrutura do conto. (CORTÁZAR, 2006, p. 152).

Cortázar (2006, p.152) ainda compara a arte de boxear com o efeito produzido por um bom conto, tomando para isso as palavras de um amigo seu, contista e apreciador de boxe. De acordo com o autor o amigo comentou certa vez que o romance ganha por pontos, enquanto que o conto ganha por *knouck-out*, e que para o contista experiente não há golpe desprezioso (prenunciando a segunda história), e desde o início já almeja o ponto mais vulnerável do adversário.

Constatamos que por todas as considerações dos autores em que nos baseamos, a arte de definir o conto é tão difícil como a de construí-lo. “O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário” (CORTÁZAR, 2006, p.152).

A partir dessa discussão podemos notar quão vasto é o campo para discussões e considerações a respeito desse gênero. O que consideramos é que torna-se de suma

importância termos referenciais sobre o que vem a ser o conto, como por exemplo, de sua história ao longo do tempo e também do que o constitui, para que possam servir-nos de aparato de estudos e reflexões melhorando nossa práticas no trabalho com o conto.

3.1 O CONTO COMO MEIO DE LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

Com perspectiva inovadora no trato do conto, pensamos na formação leitora contrariando a maioria as práticas de até então, buscando oferecer aos nossos alunos oportunidades de contato com a literatura de maneira mais profunda e significativa. Nossos ideais vão de encontro às palavras de Cândido (2004), quando fala da inerência de confabular do indivíduo, vista como necessidade, não havendo assim outra maneira senão tratar do conto, reconhecendo sua relevância, como constituinte do próprio ser e que é também de natureza histórica e sociocultural.

Essa vivência que pretendemos viabilizar aos nossos iniciantes leitores, garantindo-lhes o direito de confabular, criar e recriar o mundo, de acordo com sua faixa etária, tentando afastar-nos das práticas de moralizar e dogmatizar, impostas ao longo do tempo pela sociedade e sistemas de ensino a respeito do ensino da literatura infantil.

Porque cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói seu jeito de ser, e economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. Porque são assim construídos, tendem a causar uma *unidade de efeito*, a flagrar *momentos especiais* da vida, favorecendo a *simetria* no uso do repertório dos seus materiais de composição. Além disso, são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país. Como são. A sequência dos elos que motivam a ocorrência de um conto tende, também, ao desdobramento, em mil e uma contingências. (GOTLIB, 2006, p. 82, grifo do autor).

Partindo do estudo do conto, do que o constitui ao efeito que produz no leitor desenvolvemos um trabalho de letramento, elegendo-o como meio de iniciação de nossas crianças no mundo da leitura literária. Capaz de encantar, de despertar sentimentos diversos, seja de verossimilhança ou estranhamento, o conto faz com que o leitor se envolva e queira mais. Consideramos, ainda, principalmente seu poder de intensidade e diversidade temática, bem como seu caráter ficcional propício ao desenvolvimento do imaginário.

O modo como o autor, no caso o contista, organiza e constrói a trama, convida o leitor a participar de uma experiência singular, de mergulho na obra, como que imergindo e emergindo. Imergindo pelos elementos utilizados pelo autor e emergindo com sua participação na construção da obra, em momentos de preenchimento de lacunas, os espaços vazios de que trata Iser (1991).

Cortázar (2006, p.153) considera que “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (segunda história que trata o autor), é dessa explosão de energia que precisamos para mobilizar o desejo de leitura nos jovens leitores. A essência jovial, repleta de energia e com necessidade de movimentos, efervescer de sentimentos, emoções, ímpetos causados pela própria condição humana nesta fase da vida, impele a desafios que venham ao encontro de seus anseios e necessidades, desvendando histórias por meio do conto, reconhecendo-se e encontrando-se por meio delas.

Ora como não pensar então num gênero que se assemelhe à própria condição momentânea com quem se está trabalhando? Surge de súbito, impõe-se atrevido e instigante: o conto. Uma mistura possível, atração perfeita, combinação que tende a explodir nos momentos de leitura. Ansiando cada vez mais, porque se entendem e se precisam, conto e leitor. O leitor construtor do conto, do seu sentido, e o conto colaborando na construção do ser, por meio da perda e ao mesmo tempo encontro de si, numa estória, num tempo, num espaço, num contexto, em um momento: o da leitura.

Ouvir uma história é um convite interessante. O seu jeito de ser, o modo do conto, economizando meios narrativos, ou seja, direto. Contração de impulsos, movimento de ir e vir, de mostrar e omitir. Condensação de recursos, elementos que se misturam, que se alternam simultaneamente. Tensão das fibras, intensidade dramática, densidade temática. Causando unidade de efeito, tudo isso em simetria, como numa dança de tango talvez, a flagrar momentos especiais da vida. De uma época da história, de um autor, de um modo, de uma face ou fase do contista, num tempo, num país, assincrônico talvez ao leitor, no entanto atual porque todo homem tem seu lugar e tempo no espaço. Mantendo uma sequência dos elos, pontos de ligação de seus elementos que se justapõem e possibilitam sua existência, que o fazem conto literário. Tende, também, ao desdobramento, em mil e uma contingências, inúmeras construções possíveis de sentido, incerto de que efeitos pode causar, mas existente e por isso causador de algum, ou não seria conto.

Mantendo sua unidade, assim Gotlib (2006, p.82) descreve a construção, modo e ao mesmo tempo o efeito do conto de forma extraordinária. Interessante observar o modo de

construção na escrita da autora para compor sobre o conto é praticamente um conto. Próprio conto do conto, como ela mesma define no título desses dizeres: “Cada conto, um caso”.

Os alunos que estão se iniciando na leitura precisam de algo que lhes chamem a atenção, que desperte seu interesse por disfrutar da literatura, como algo que mesmo aparentemente incompreensível lhe favoreça alguma compreensão, pelo oculto se lhe revele algo de alguma maneira que venha a lhe favorecer. Pois ninguém queda-se imóvel num movimento, ainda mais em movimento duplo como assegura Piglia (2006, p.106): “Uma história pode ser contada de maneiras distintas, mas sempre há um duplo movimento, algo incompreensível que acontece e está oculto”.

É papel do professor oferecer, priorizar essa experiência leitora, mediando o encontro do aluno com a leitura literária de forma mais atraente e proveitosa possível. Oportunizar esse movimento de descoberta e ao mesmo tempo de recriação, nessa fase da vida que as emoções, a curiosidade, a necessidade de movimento, não apenas corporal, evocam a necessidade de uma formação que pense no momento de constante transformação por que passam. Esse é um dos pontos que tencionamos tocar e transformar, à escola é dado o papel oficial de formar leitores, no entanto na nossa realidade isso se perdeu; entre tantas receitas, regras e intenções, a leitura em si é a que menos tem sido contemplada.

Vamos ler um conto! — Convite interessante, a própria palavra “conto” soa bem aos ouvidos, aciona conhecimentos prévios de alguns, desperta curiosidade em outros do que vem a ser. — C o n t o — na voz do professor que tem prazer pela leitura, que já se apaixonou por ela, pelas histórias e agora não consegue mais viver sem lê-las.

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Importante levar em consideração na escolha de um conto o interesse dos alunos, pensando nos seguintes elementos: o diálogo com os alunos sobre o que estão almejando e pensando sobre leitura, a temática do conto, a intensidade que ele contém, o ambiente a favorecer a leitura e o modo como o professor vai apresentar o conto aos alunos e desenvolver seu trabalho. Importante também lembrar que o trabalho pode envolver outras habilidades além do ato de ler, como ilustração, pintura, encenação, pesquisas com a família, comunidade

local ou de outras fontes da mídia, dentre outras possibilidades, já que nos propusemos ao desenvolvimento do letramento literário e não apenas da leitura literária.

Importantíssimo também reconhecer, de acordo com Zilberman (2009), o caráter ficcional do conto, levando em conta o elemento imaginário, como bem lembra a autora, antes de o conto propiciar a fantasia ao leitor, ele foi antes obra da fantasia do seu autor. A fantasia é seu elemento constitutivo.

O que é a fantasia? Eis um tema negligenciado, quando a fantasia é considerada uma forma de alheamento do universo imediato experimentado e conhecido pelos seres humanos; ou mesmo rejeitado, por ser a fantasia julgada improdutivo pela sociedade capitalista, que não tolera uma atividade não rendosa e sem aplicação. (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

A escola tem negado a fantasia, práticas que envolvem a imaginação são mal vistas, consideradas perda de tempo na contemplação de ideias capitalistas, vigorando a busca pelo imediatismo e materialismo. O palpável, a escrita, “a boa escrita”, é o almejado. Como ter uma boa escrita sem oportunizar aos alunos a familiaridade com a leitura, impedindo que antes de escreverem criem, façam considerações, organizem mentalmente suas invenções, estruturando ideias.

A literatura é a arte do imaginário, caminho para se resgatar o que a escola tem omitido ao aluno, o direito da criação, de ser agente do processo como todo: leitura e escrita. Possibilita o trabalho com os vários elementos da língua, em prol da personificação do imaginado.

Não há como cobrar o que não foi vivenciado possibilitando a criação de significados. Lidar com a fantasia é lidar com vários elementos estruturando-os mentalmente para depois poderem passar para a escrita. Vivenciar a leitura da ficção é oportunizar a estruturação de vários elementos como ideias, personagens, tempo, contexto, signos e recursos linguísticos, dentre outros, tudo isso precisa ser organizado levando a construção de sentidos. Aí está o início do trabalho com a língua e não o fim. Podemos afirmar que ele é o início, pode ser o meio e por consequência ele é o seu fim, considerado como produto de conhecimento e experiências. Embora o conto não se limite ao fim, cada leitura uma nova criação, como lembrano-nos Piglia (2004, p.105) das palavras do poeta Carlos Mastronardi: “Não temos uma linguagem para os finais. Talvez uma linguagem para os finais exija a total abolição de outras linguagens”. O conto ressurgue, sempre novo, oportunizando novas experiências, como fonte inesgotável de possibilidades de criação.

Essa capacidade de ressurgir, de recriação, segundo Zilberman (2009) acontece pela fantasia. Sendo ela condição das relações entre os seres humanos, possibilitando-lhes expressar seus dramas solucionando-os concomitantemente. Possibilita, ainda, segundo a autora ao ser humano a compreensão de problemas por meio da criação artística, podendo ser considerada assim libertadora. O contato com a fantasia, por meio do conto, permite a fabulação de situações reais e não reais, num mesmo contexto, o do imaginário, no qual o leitor vai organizá-las mentalmente valendo-se de situações já vividas buscando soluções, formulando hipóteses e estruturando-as de forma a organizá-las.

Afinal, privilegiar a recepção não significa redundar em populismo. Ao contrário: a focalização da leitura leva à descoberta de um leque tão vasto de processos mentais que se cria a expectativa de os textos estimulá-los ao máximo. Assim, aposta-se no aumento do número de pessoas exigentes de ficções que, em vez de reproduzirem fórmulas e fomentarem o comodismo, convidem à perspectivação e suportem a recriação. (ISER, 2017, p. 24).

É pelo ato da leitura que ele se constrói leitor, ao mesmo tempo em que reconstrói o texto. Vivenciar a literatura por meio do conto é oportunizar ao aluno momentos de reconstrução, libertação, amadurecimento e produção de conhecimentos que assumirão proporções maiores na medida da proporção do contato com as obras, como afirma Zilberman (2009).

Nosso trabalho busca resgatar a imaginação e a criação por meio da leitura literária, durante o processo de escolarização essas faculdades vão sendo podadas gradativamente, as crianças mesmo vão sendo inibidas em suas potencialidades naturais de imaginação e criação. Acostumadas a pensarem conforme a escola ensinou, a lerem o que e como a escola espera que o façam. Quanto ao entendimento acontece o mesmo, espera-se que elas na verdade reproduzam sentidos já pré-determinados ao longo do tempo. É preciso trilhar o caminho oposto, valorizando práticas que deem espaço à subjetividade e liberdade de criação.

Na concepção de Iser (2017) a imaginação é distinta da ficção, mas a ficção contempla a imaginação no processo de criação e construção de sentidos, na construção da obra. Ambas quando unidas, imaginação e ficção caracterizam-se num jogo, no qual a realidade é transgredida permitindo o surgimento de outras possibilidades de visualização. Dessa transgressão, segundo o autor nasce a obra literária.

Nesse retorno à baila, as atividades de seleção combinação e autoindicação reafirmam tanto o vínculo com o real como a relação de transgressão que com ele

mantêm. Da mesma maneira, reiteram o próprio cunho operacional, graças ao qual se ligam ao imaginário com o objetivo de produzir a ficção. Completamente distintos, fictício e imaginário nutrem entre si uma parceria profícua, pautada pelo jogo. Concretamente, os atos de fingir criam clareias específicas, nas quais colocam para jogar as diferentes instâncias. A seleção se atém aos “campos referenciais e sua deformação no texto”, a combinação trata da “interação, recíproca dos segmentos textuais” e, quando à autoindicação, “abre um espaço de jogo entre um mundo empírico e sua metaforização”. (ISER, 2017, p. 15).

Trabalhar a ficção permite-nos então propiciar aos alunos momentos de interação com o texto, fazendo desse ato, um ato vivo, de criação. Texto e leitor, num jogo envolvendo realidade e imaginação, transformando-se mutuamente, fazendo surgir a obra. Reconhecer o pequeno aluno como receptor que interage com o texto construindo seus próprios sentidos, que podem ser diversos do dele é reconhecer a riqueza da literatura conferindo-lhe por direito o que temos negado com práticas engessadas de leitura, veladas pela autoridade e poder do mais forte.

Para Iser (2017) a ficção também não é a mesma coisa que obra literária, como o senso comum costuma pensar, a ficção seria o que não o é a realidade empírica. O autor considera que ficção e imaginário são constitutivos do texto literário. O imaginário, para ele, tem papel na percepção, ou seja, nas ideias, nos sonhos e alucinações e é inato ao ser humano. A ficção abre espaço para o imaginário, direcionado por ideias, memórias, sonhos, e até pelo inconsciente, culminando no surgimento de um produto, a obra, viva, em que depende sua existência texto e leitor. Entendemos que a imaginação advém de interações outras que nos constituem, por isso pode haver níveis de imaginação diferentes, mais exploráveis ou menos.

Isso significa que o imaginário não se expressa a si mesmo, mas se desenvolve na interação com outros fatores, que, por sua vez, apresentam diferentes graus de complexidade. Na percepção, é a antecipação visual, governada por projeções intencionais, que introduz o imaginário. Na ideia, o imaginário é dirigido por fatores cognitivos, carregados de memória, que visam tornar presente o ausente ou o não-dado. No sonho, domina a consciência de que o imaginário sempre tem o caráter de imagem, embora o domínio sobre as imagens esteja fora de seu alcance. No sonho diurno, o imaginário joga com nosso impulso de focalização, cujas formas projetadas induz para depois descartá-la. Na alucinação, o imaginário triunfa sobre a consciência, que se apresenta como intencionalidade mutilada. Os componentes citados estimulam o imaginário na direção de sua aparência, mas eles, por seu turno, experimentam nitidamente uma modificação sempre que mobilizam o imaginário. (ISER, 2017, p. 254).

Entendemos que nosso trabalho de letramento literário envolvendo contos, objetiva a máxima exploração do imaginário, em graus diferenciados, contemplando suas várias facetas, sonhos, memórias, ideias, desejos, sensações e mesmo o inconsciente por meio da seleção das obras selecionadas. A diversidade na temática, na estrutura, no jogo com a linguagem, de

imagens e também a maneira como a obra é apresentada, como seu trabalho é proposto, torna-se campo fértil para a imaginação atingir abrangência de diferentes graus. Constitui-se então, o imaginário, de acordo com o autor, a matéria-prima de nosso trabalho com a literatura.

Se o imaginário, do ponto de vista da vida real, é ativado diferentemente em cada caso, essa ativação se mostrará de outra forma se o fictício se tornar o agente mobilizador no texto literário. Para que se focalize essa inter-relação particular, é necessário o pano de fundo contra o qual pode ser percebida a mútua interpenetração do fictício e do imaginário no texto literário; pois o imaginário não pode ser alcançado normativamente. (ISER, 2017, p. 255).

Então, diferentemente de como tem sido praticado, o aluno não vai desenvolver sua capacidade de criatividade de atividades pouco ou nada significativas, há que estimular, propor atividades que desencadeiem uma rede de conexões que possam evocar a imaginação. A escolha das obras, bem como o estímulo que lhes antecede e depois seu desenvolvimento, são de suma importância para a formação do leitor. No entendimento que um bom leitor interage, construindo sentidos com o texto, muito diferente do leitor passivo que temos formado ao longo da nossa história escolar.

Nesse sentido, o fictício, enquanto mobilização do imaginário no texto literário, induz uma espera por outra constelação do jogo. Pois o texto literário não se orienta, de modo algum, em função do cumprimento de finalidades, como ocorre, no que diz respeito ao sujeito, à consciência tética e ao sócio-histórico, que, sem exceção, iserem o imaginário em determinados usos. Por isso, o imaginário ativado com jogo ganha mais variações quando a instância mobilizadora, com o propósito de realizar metas dadas, não utiliza desde o princípio o movimento transitório do jogo. O fictício que desenvolve o imaginário em suas possibilidades de jogo se distingue, assim, de qualquer filosofia do jogo que objetive o movimento transitório através de símbolos. Em consequência, o fictício não pode ser concebido como definição de jogo, mas como instância específica, fazendo com que o imaginário seja acessível para além de seu uso pragmático, mas sem inundá-lo por seu “desencadeamento” (*Entfesselung*), como no sonho nas alucinações. (ISER, 2017, p. 297-298).

A ficção, como afirma o autor, é o que permite o desenvolvimento da imaginação para além, fugindo da tradição escolar de impor regras e limites ao seu uso. Esse é o papel da literatura, aniquilada pelo didatismo moralizador e autoritário da escola, como por exemplo os julgamentos. Esse trabalho de abertura de jogo, de liberdade de criação, mediada pelo professor, entre imaginação e ficção que intencionamos explorar com nossos alunos no trabalho com contos e narrativas, tanto tradicionais e modernas como de cunho folclórico, contemplando o caráter literário das histórias, vislumbrando a maior capacidade de transposição de horizontes para os sentidos que delas possam advir.

Abrindo espaços de jogo, o fictício pressiona o imaginário a assumir uma forma, sendo ao mesmo tempo, o meio de sua manifestação. Os espaços de jogo resultantes da transgressão de limites são relativamente vazios, razão pela qual o fictício deve ativar algo imaginário, de modo que o que é visado pela intencionalidade possa ser ocupado por ideias (*vorstellungsmäßig besetzt*). (ISER, 2017, p. 302-303).

O que tem faltado nas escolas é o espaço para o jogo literário (imaginação e ficção), os materiais didáticos são, na maioria, ainda polidores de construções de sentidos. A ficção é tida como algo secundário nesse ambiente e a imaginação vista com olhos desconfiados, pois o que se busca é a precisão imediata e os bens palpáveis de um mundo globalizado. Deixar a criança imaginar o conteúdo, a história, pelas imagens do livro para somente depois lê-la por exemplo é um bom jogo literário.

Além disso, deparamo-nos com um cenário de hostilidade para com a literatura, se não entendida como mero material das demais disciplinas escolares. Apresentamos na próxima seção algumas considerações sobre o tratamento que a literatura, especificamente o conto, ainda tem recebido nos livros ou materiais didáticos.

3.1.2 Um recorte sobre a abordagem do conto no programa “Ler e Escrever”

Com o objetivo de verificar a abordagem da literatura, mais especificamente do conto na nossa escola retomamos a um trabalho de escrita de artigo realizado numa das disciplinas do curso de mestrado em 2017, Alfabetização e Letramento. O trabalho foi intitulado “Análise de propostas de produção de texto do Programa Ler e Escrever. Trata-se na verdade de um pequeno recorte do trabalho, pelo qual apresentaremos alguns problemas relacionados ao ensino do conto e que motivaram o estudo e desenvolvimento do tema de nossa pesquisa. Nele tomamos por estudo o material utilizado para o ensino da leitura e escrita, o “Programa Ler e Escrever”², de Língua Portuguesa do 4º ano do ensino fundamental utilizado nas escolas de rede estadual de SP e adotado pela secretaria municipal da cidade de Franca, portanto

² O Programa “Ler e Escrever” é uma iniciativa da Secretaria Estadual (SEE) que visando pela qualidade de ensino, é implantado em 2007, na cidade de São Paulo, e nos anos subsequentes para todo o estado de S.P. Concentra-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), na área da psicogênese da língua escrita. A equipe organizadora deste material é composta, explicam os autores, pelos integrantes do programa Letra e vida (extinta OGSP), pela CGEB (antiga Cenp), com a colaboração da Diretoria Técnica da Secretaria Municipal de Educação. Dirigidos pela coordenação de Iara Prado e Telma Weisz.

constituindo material didático do nosso trabalho docente. De acordo com os autores do programa “Ler e Escrever” seu objetivo é de romper com a cultura de fracasso escolar no decorrer dos ciclos, na qual os alunos terminam por não conseguir ler e escrever. Apresenta como concepção de aprendizagem o construtivismo, considerando o aluno como sujeito da sua aprendizagem, por meio de diversas situações significativas elabora ideias e hipóteses, tendo em vista alcançar a escrita alfabética.

Trata-se, portanto, de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontece fora dela. Trata-se de incorporar na rotina a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com distintos fins comunicativos, para leitores reais. Enfim, de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola se aproxime ao máximo da versão social, para que nossos alunos se tornem verdadeiros leitores e escritores. (SÃO PAULO (Estado), 2015a, p.20).

Os autores discutem sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola, denotando a concepção de que ler é atribuir significados, por isso a busca é em formar leitores, que usem da leitura e da escrita de forma competente em diferentes esferas, não se limitando à escrita do próprio nome apenas ou para tomar um ônibus, por exemplo (SÃO PAULO (Estado), 2015a, p. 19). Demonstram pensar a leitura e escrita em nível de letramento, em consonância com os estudos de Kleiman (2004) no qual o conceito letrar vai além de alfabetizar (uso da escrita enquanto tecnologia). O programa também defende o ensino da língua, para além de regras e em partes isoladas, mas incorporada às ações envolvidas no cotidiano (SÃO PAULO (Estado), 2015a, p. 19).

O material é composto de duas coletâneas: um “Guia’ voltado para orientações ao professor e de uma “Coletânea de Atividades”, que é um caderno de atividades para o aluno. O Guia está dividido em 4 blocos, sendo eles: Introdução, Expectativas de Aprendizagem e Avaliação; Orientações Didáticas Gerais e Rotina, e por último as Orientações e Situações Didáticas. Está organizado contemplando as seguintes modalidades: Atividades Permanentes de Leitura de textos literários e não literários; os projetos; e sequências didáticas.

As expectativas de aprendizagem para o 4º ano em relação à leitura e escrita são “participar de intercâmbio oral, planejando sua fala; apreciar textos literários e ler diferentes gêneros, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita; reescrever, produzindo textos de autoria, participando de revisão de textos coletivamente, em parcerias e, quando possível, individualmente”. Atividades Permanentes de Leitura de textos literários e não literários, os projetos e as sequências didáticas.

Consta, no Guia do professor, sugestões e também estratégias a serem utilizadas durante a aplicação do programa, tais como: organização de pautas (registros das aprendizagens dos alunos, observações), duplas produtivas, e intervenções feitas pelo professor aos alunos durante a realização das atividades propostas.

Há orientações didáticas específicas para o desenvolvimento das atividades de leitura e produções textuais e dicas de práticas para seu planejamento. O bloco propõe leitura diária contemplando diferentes gêneros (literários e não literários), apresentando critérios para a escolha de livros para a leitura pelo professor. Os projetos e as sequências didáticas que serão desenvolvidas durante o ano, estão divididos por semestres, trazendo um breve comentário sobre cada um deles; e apresentam um modelo pronto de organização da rotina do 4º ano. O material trabalha com duas sequências envolvendo contos, uma para cada semestre.

Os autores também definem os padrões de escrita objetivados, os quais são: pontuar e segmentar corretamente; reduzir erros ligados à transcrição da fala, ortografia correta das palavras, respeitar as regularidades morfológicas, acentuação e concordância verbal.

O material inclui ainda, três dicas de como utilizar o “Guia”. Na primeira dica esclarece que é um guia para o planejamento do professor e não o seu planejamento, reitera também que ele não está pronto e acabado passo a passo e sim tem a intenção de orientar e indicar caminhos. Na dica de número dois, diz que ele está vinculado à formação do professor, ou seja, será discutido nas reuniões pedagógicas, reforçando que não está pronto e acabado em si, mas constitui-se de ponto de partida. A terceira dica fala da importância do compartilhamento de experiências no uso do material, entre os professores do 4º ano, a fim de enriquecimento do trabalho, afirmando seu caráter coletivo e flexível.

A primeira sequência é voltada para a reescrita de finais de conto, tomaremos para estudo algumas observações levantadas em nosso trabalho que foi realizado sobre a segunda sequência didática denominada de “Reescrita de conto – Mudança de foco narrativo, tempo e lugar”. Esta sequência foi elaborada pelo programa para ser desenvolvida no segundo semestre do ano letivo.

Nestas duas sequências didáticas os alunos produzirão finais de contos desconhecidos, observarão os recursos linguísticos utilizados pelo autor para garantir a coerência do texto, trabalharão com a mudança do narrador que está narrando a história em terceira pessoa e passará a narrar em primeira pessoa, e também farão a revisão do texto no processo e ao final da produção. (SÃO PAULO (Estado), 2015a, p. 33).

Ambas as sequências apresentam a mesma proposta de trabalho envolvendo contos, seguindo a mesma configuração e abordagem, portanto a maioria das considerações sobre a análise de uma, podem ser aplicadas a outra. A escolha pela última sequência para a análise que realizamos em 2017 se deu pelo fato dela fornecer maior número e variedade de atividades, já que disposta em ordem cronológica, seguindo uma linha crescente de complexidade no seu desenvolvimento.

A sequência didática propõe a mudança do foco narrativo no trabalho com conto (tempo e lugar) com o objetivo de possibilitar uma criação mais ampla de conteúdo temático e textualização por parte dos alunos. Espera-se reescrever (em duplas ou individualmente) histórias conhecidas modificando o narrador, o tempo ou o lugar, recuperando características da língua escrita e do registro literário (SÃO PAULO (Estado), 2015a, p. 33).

Assim é apresentada a segunda sequência, objeto de nossa análise, a respeito da sua proposta de trabalho e de seus objetivos. Apresentando abaixo o quadro de organização desta sequência contido no Guia do professor seguida das orientações ao professor:

Figura 1 - Sequência didática da produção de contos

Quadro de organização geral da sequência didática

Etapas	Atividades
Etapa 1 – Apresentação da sequência didática	Atividade 1 – Conversa com os alunos e apresentação da sequência didática.
Etapa 2 – Leitura e análise de contos	Atividade 2 – Leitura e análise de trechos de contos conhecidos.
Etapa 3 – Escrita coletiva de mudança de foco narrativo	Atividade 3 – Escrita coletiva de um conto, com mudança do foco narrativo.
Etapa 4 – Mudança de foco narrativo	Atividade 4 – Reescrita em duplas de um conto, com mudança do foco narrativo.
Etapa 5 – Revisão do texto produzido	Atividade 5 – Revisão dos textos produzidos pelos alunos.
Etapa 6 – Produção individual	Atividade 6 – Reescrita individual de conto, com mudança de foco narrativo.
Etapa 7 – Revisão individual	Atividade 7 – Revisão dos textos produzidos pelos alunos.

Encaminhamento

- Oriente os alunos das duplas a lerem os trechos dos contos, comparando as duas versões de cada um deles, discutirem e identificarem as alterações que sofreram.
- Você deverá passar pelas duplas, conversando com os alunos e orientando as discussões, identificando aqueles que compreenderam as alterações.
- Após um tempo solicite que as duplas compartilhem com o grupo o que descobriram sobre os trechos dos contos lidos.
- Discuta com o grupo que as modificações precisam ser cuidadosas para que não comprometam a coerência do texto. Registrem, juntos, os dados na tabela.

Etapa 2

Leitura e análise de contos

ATIVIDADE 2 – LEITURA E ANÁLISE DE TRECHOS DE CONTOS CONHECIDOS

Objetivos

- Ler, compreender, comparar e identificar alterações na narrativa de trechos de contos conhecidos.
- Apropriar-se de estratégias para a escrita autônoma de novos contos.

Planejamento

- Organização do grupo: a atividade inicialmente será em duplas; os alunos devem discutir para depois socializar com os demais colegas suas conclusões.
- Material necessário: Coletânea de Atividades.
- Duração aproximada: 50 minutos.

Fonte: São Paulo (Estado), 2015a

Uma primeira consideração é de que o gênero a ser trabalhado é tomado como se já fosse familiar aos alunos, desconsiderando e ignorando seu estudo, ou considerações a respeito desse gênero textual, bem como um levantamento prévio a respeito do mesmo (parte inerente de uma sequência didática). Uma segunda é a de tomar o texto como pretexto, usando o conto para trabalhar foco narrativo. Não houve também nenhuma referência sobre o autor, a temáticas, o tempo histórico ou questões sociais em que foi escrito. O estabelecimento antecipado ao texto, dessas relações, a nosso ver é de suma importância, principalmente em se

tratando de alunos que ainda estão construindo conceitos frente aos gêneros literários. Outro ponto que nos chama a atenção é a introdução ao trabalho sem realizar a leitura completa dos contos como podemos observar as atividades retiradas do Caderno dos alunos abaixo:

Figura 2 – Trechos de contos

ATIVIDADE 2

.....

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

Em duplas, leiam os trechos selecionados, comparem os dois fragmentos dos textos já lidos, façam suas anotações e socializem com o grupo.

O Menino das Meias Vermelhas – Carlos Heitor Cony

“O nome dele era complicado, passou as primeiras semanas sem que ninguém o chamasse para nada. Até que repararam que sempre usava meias vermelhas, e ele ficou sendo o Menino das Meias Vermelhas...”

MENINO DAS MEIAS VERMELHAS ©by CARLOS HEITOR CONY
(MPE – MILA PRODUÇÕES EDITORIAIS LTDA.)

O Menino das Meias Vermelhas

“O meu nome era complicado, passei as primeiras semanas sem que ninguém me chamasse para nada. Até que repararam que eu sempre usava meias vermelhas, e fiquei sendo o Menino das Meias Vermelhas...”

Texto adaptado.

Uma questão de ponto de vista – conto sufi

À sombra de um coqueiro, um dia dois amigos cochilavam. Um macaco subiu no coqueiro e, percebendo os dois lá embaixo, atirou um coco na cabeça de cada um.

Os dois acordaram, assustados. Um deles, furioso, esbravejou:

Referência: “UMA QUESTÃO DE PONTO DE VISTA”
in O HOMEM QUE CONTAVA HISTÓRIAS. TEXTO DE ROSANE PAMPLONA E
ILUSTRAÇÕES DE SÔNIA MAGALHÃES. SÃO PAULO: ESCARLATE, 2015.

Uma questão de ponto de vista

À sombra de uma mangueira, um dia dois amigos cochilavam. Um macaco subiu na mangueira e, percebendo os dois lá embaixo, atirou uma manga na cabeça de cada um.

Os dois acordaram, assustados. Um deles, furioso, esbravejou:

Texto adaptado.

Fonte: São Paulo (Estado), 2015b

Podemos ver que são apresentados trechos dos contos, uma fragmentação que geralmente leva à descaracterização do gênero, aqui do conto, impossibilitando a construção de sentido e conseqüentemente desinteresse dos alunos. Esse é infelizmente um problema recorrente dos livros ou materiais didáticos.

O Guia orienta o professor, na parte designada “Encaminhamento”, a conduzir a atividade em duplas, discutindo e identificando as alterações que sofrem cada conto nas suas formas respectivas de reconstrução, proporcionado no dinamismo da interação crescimento por meio de trocas de ideias e reflexões. Esse arranjo por duplas é bem valioso principalmente no início de um novo desafio, em que geralmente os alunos ficam inseguros. Por isso a possibilidade de desenvolvimento com o colega pode ser bem produtiva, levando a uma

melhor percepção, desenvoltura da oralidade e enriquecimento das habilidades argumentativas. As questões observadas e discutidas pela devem ser registradas num quadro comparativo (em forma de mural), como podemos ver:

Figura 3 – Quadro comparativo

Agora, de acordo com as discussões, registrem suas descobertas:

Texto	Como era	Como ficou	O que mudou
O menino das meias vermelhas			
Uma questão de ponto de vista			

Fonte: São Paulo (Estado), 2015b

No entanto a atividade através de mural como está proposta, como vemos na figura acima, não acrescenta em nada ao aluno sobre o gênero trabalhado, não leva a refletir, tornando-se sem sentido sua execução. Também não é proposta uma discussão do porquê das mudanças no enredo, ou seja, é uma atividade puramente mecânica.

A etapa de número 3 propõe a escrita coletiva do conto com mudança do foco narrativo para 1ª pessoa. O conto proposto para ser trabalhado é: “Uma questão de ponto de vista” retirado do Conto de tradição Suffi (SÃO PAULO (Estado), 2015a, p. 143). Neste momento o conto é apresentado em sua íntegra (ponto importante já observado sobre a fragmentação da obra).

O Guia do professor segue ainda nos mesmos moldes estruturais: objetivos, planejamento e encaminhamento. E além dessas instruções, o Manual do professor oferece o modelo do quadro comparativo contendo os elementos a serem alterados e que devem ser levantados pelos alunos, ou seja, ele antecipa a situação de sala de aula. Ou seja, o professor já dá a resposta. O material já apresenta ao professor o texto contendo os destaques dos termos a serem observados, e outro modelo, deste mesmo texto, contendo as possíveis respostas dos alunos, contendo as alterações que serão observadas e feitas por eles. Vejamos abaixo o quadro comparativo:

Figura 4 – Quadro comparativo de elementos para substituição

- Após a leitura, coloquem as partes grifadas no quadro apontando as partes a serem mudadas e os termos que utilizarão para as substituições. O quadro que segue já está preenchido com possíveis sugestões dos alunos:

O que temos que mudar	Como vamos substituir
um dia dois amigos cochilavam	Um dia eu e meu amigo cochilávamos
percebendo os dois lá embaixo	nos percebendo lá embaixo
de cada um.	de cada um de nós.
Os dois acordaram	Nós dois acordamos
Um deles	Meu amigo
pegou	meu amigo pegou
Finalmente, o homem	Finalmente, o meu amigo
a companhia do amigo, que continuava	para a minha companhia, pois eu continuava
o tolo homem	meu amigo

GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O que temos que mudar	Como vamos substituir
seu tempo	meu tempo
que o amigo	eu havia
seu coco	do coco
ele havia	eu havia
saboreado	saboreei

- Inicie a produção do texto, avise que você será a escriba, mas eles é que irão ditar o texto. Nesse momento vocês terão que considerar o texto-fonte e o quadro com as anotações.

Fonte: São Paulo (Estado), 2015a

A tabela acima, que precede a construção do texto, não vem a contribuir no entendimento do elemento narrador (quem narra e de quem se narra - discurso direto ou indireto ou direto-indireto), não possibilitando a construção, por meio desse processo de aprendizagens compreensíveis e significativas. Nada foi apresentado para que os alunos observassem as diferenças em relação aos efeitos de sentido provocadas pela mudança do narrador.

Segue também abaixo as orientações e os textos (para o professor), o segundo já vem pronto, como deve ser feito pelos alunos.

Figura 5 – Orientações e os textos (para o professor)

- Inicie a produção do texto, avise que você será a escriba, mas eles é que irão ditar o texto. Nesse momento vocês terão que considerar o texto-fonte e o quadro com as anotações.
- Durante a escrita, coloque questões que os faça refletir sobre a linguagem escrita e a coerência do texto. Você pode fazer perguntas como:
 - ⓐ A história está sendo preservada?
 - ⓑ Os personagens do texto estão sendo mantidos?
 - ⓒ As alterações realizadas estão comprometendo o sentido do texto?
- Finalize a escrita do texto e disponibilize cópias para que os alunos coleem em seus cadernos.
- A seguir, estão colocados os textos, com grifos que correspondem às possíveis respostas dos desafios colocados aos alunos na Atividade 3:

Uma questão de ponto de vista

À sombra de um coqueiro, um dia dois amigos cochilavam. Um macaco subiu no coqueiro e, percebendo os dois lá embaixo, atirou um coco na cabeça de cada um.

Os dois acordaram, assustados. Um deles, furioso, esbravejou:

– Esse macaco me paga!

Pegou o coco e foi correndo atrás do macaco, querendo acertar-lhe de volta o coco na cabeça. Praguejando, corria em vão, pois o ágil bichinho pulava de árvore em árvore e se afastava cada vez mais rápido..

GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Finalmente, o homem desistiu e, suado e aborrecido por não ter conseguido se vingar, voltou para a companhia do amigo, que continuava à sombra do coqueiro.

– Não entendo como você não se enfureceu! – exclamou o que vinha chegando.

– Enfurecer-me por quê? Eu só tenho a agradecer....

Então o tolo homem percebeu que o amigo havia preenchido seu tempo fazendo, com a casca do coco, uma linda cuia. A água de coco ele havia bebido, e a polpa, saboreado com muito prazer.

Conto de tradição Sufi

Referência: "UMA QUESTÃO DE PONTO DE VISTA" in O HOMEM QUE CONTAVA HISTÓRIAS. TEXTO DE ROSANE PAMPLONA E ILUSTRAÇÕES DE SÔNIA MAGALHÃES. SÃO PAULO: ESCARLATE, 2015.

Uma questão de ponto de vista

À sombra de um coqueiro, um dia eu e meu amigo cochilávamos. Um macaco subiu no coqueiro e, nos percebendo lá embaixo, atirou um coco na cabeça de cada um de nós.

Nós dois acordamos, assustados. Meu amigo, furioso, esbravejou:

– Esse macaco me paga!

Meu amigo pegou o coco e foi correndo atrás do macaco, querendo acertar-lhe de volta o coco na cabeça. Praguejando, corria em vão, pois o ágil bichinho pulava de árvore em árvore e se afastava cada vez mais rápido.

Finalmente, o meu amigo desistiu e, suado e aborrecido por não ter conseguido se vingar, voltou para a minha companhia, pois eu continuava à sombra do coqueiro.

– Não entendo como você não se enfureceu! – exclamou ele.

– Enfurecer-me por quê? Eu só tenho a agradecer...

Então meu amigo, tolo, percebeu que eu havia preenchido meu tempo fazendo, com a casca do coco, uma linda cuia. A água de coco eu havia bebido, e a polpa, saboreei com muito prazer.

Texto adaptado.

Podemos constatar a preocupação dos autores em trabalhar a questão da coerência textual e de coesão também, como podemos ver nas orientações acima direcionadas ao professor, como: “A história está sendo preservada?”, “Os personagens da história estão sendo mantidos?”, “As alterações realizadas estão comprometendo o sentido do texto?”, esse tipo de abordagem geralmente não é muito explorada nos livros didáticos, levando-nos a perceber uma metodologia voltada para o entendimento por parte do aluno do encadeamento de sentidos do texto e da importância na escolha das palavras e expressões.

Já a etapa 4 sugere a reescrita em duplas do outro Conto que a Sequência didática abarca, “O menino das Meias Vermelhas” de Carlos Heitor Cony (SÃO PAULO (Estado), 2015a, p. 342). Nesta etapa são repetidas todas aquelas atividades da etapa anterior, quais sejam, elaboração do quadro organizativo, contendo as alterações necessárias (antecipação coletivamente), com a diferença apenas do conto trabalhado, também indica a constituição de duplas durante sua execução. Sugere também o compartilhamento, com a sala, do texto reescrito pela dupla. E por fim, fala do recolhimento dos textos pelo professor para correção.

A repetição das atividades nas etapas como podemos observar, leva os educandos ao cansaço e ao possível desinteresse pela realização da proposta. Se por um lado o trabalho com duplas é positivo, a repetição exaustiva de atividades não o é. A antecipação dos resultados, é também desnecessária e até prejudicial, podendo os alunos no desenvolvimento de habilidades reflexivas, argumentativas e de autonomia mesmo da escrita.

Não obstante, um ponto positivo é a última proposta de reescrita individual. Produzir individualmente mobiliza competências escritoras exigindo do aluno maior atenção, concentração e articulação de todos os seus conhecimentos a respeito da linguagem escrita. Este momento impõe responsabilidades e ao mesmo tempo possibilita grande desenvolvimento na aplicabilidade das habilidades ligadas à escrita. É um momento único, que não pode ser roubado do aprendiz para a efetivação de sua capacidade de escritor autônomo.

Nos dias de hoje as propostas de trabalho com duplas estão sendo priorizadas, em detrimento do trabalho individual. São propostas singulares e cada uma com intenções particulares distintas, mas fazendo parte do mesmo processo de aprendizagem e convergindo para um mesmo objetivo, a escrita, seja trabalhando com duplas, seja individualmente. Portanto uma não anula a outra, entretanto ressaltamos a importância do momento de produção individual, o que nesta sequência ocorre apenas uma vez e no final. O ato da escrita individual é o que requer maior esforço por parte do aluno, portanto o que lhe propicia maior

competência na escrita, devendo ser contemplado na maior parte das propostas de atividades e não o contrário. Este é um dos pontos falhos presentes nesta sequência de atividades.

Outra questão que consideramos falha é o fato de as etapas continuarem a elaborar um quadro organizativo de forma coletiva, com direcionamento do professor, antecipando todos os elementos a serem alterados, tolhendo a capacidade de o aluno avançar, de buscar seus conhecimentos e pô-los a prova. Tirando-lhes as oportunidades de constatar acertos e também entender a necessidade de retomadas e redirecionamentos de seus conceitos acerca do que foi estudado até então.

Lembramos que foram observadas outras unidades do programa, de outros anos/séries escolares, inclusive com atenção especial a uma versão anterior da unidade a de 2013, e nela verificamos sobre como foi tratado o ensino do conto. O que pudemos observar foram os mesmos moldes da unidade analisada.

Consideramos o “Ler e Escrever” um material de qualidade, embora ainda aponte falhas na sua composição. Fica evidente a preocupação com o compromisso em desenvolver a leitura e escrita de forma significativa para o aluno. Verificamos cuidado na elaboração do material na tentativa de alcançar um ensino significativo de leitura e escrita, seja pelas orientações realizadas de forma bem didáticas ao professor, no fornecimento das fontes teóricas, na sugestão de novas pesquisas e estudos, embora não cite fontes para isso, pelas escolhas dos contos, embora com falhas no seu trato, como já mencionamos neste trabalho, pela contemplação diversificada e pensada das atividades de trabalho, bem como na organização para a realização destas atividades seja de forma coletiva ou em duplas.

No entanto, na unidade analisada, a maioria das propostas de práticas de leitura e escrita é abordada mecanicamente e continuam restritas à sala de aula, aos colegas da turma e ao professor apenas, contrariando a intenção dos autores. Acreditamos que poderia ser de maior significado para os alunos se apresentasse envolvimento de maior circulação que o sugerido, desenvolvendo assim o letramento, não tomando a leitura e escrita apenas como “habilidade tecnológica” a ser dominado pelos alunos, mas também como recurso de uso social contextualizado mesmo que em ambiente escolar.

Outra questão é se questionarmos a respeito de como os alunos estão sendo considerados, já que o material propõe antecipação coletiva nas respostas das atividades em todas as etapas, evidenciando o que vai ser escrito ou alterado por eles, como no caso do quadro organizacional que é anteriormente discutido e realizado, nega-se a oportunidade de reflexão e tentativa por parte do educando de construção de significados, contribuindo cada

vez mais para atitudes de acomodação e passividade, subestimando suas capacidades e desconsiderando suas potencialidades.

Outra questão que chama a atenção é a maneira como é encaminhada ao professor (nos tópicos Encaminhamentos) a apresentação do trabalho e orientações, ao mesmo tempo que dá suporte, e é bem claro em suas comandas, visando de maneira taxativa assegurar o desenvolvimento de determinadas habilidades, por outro lado sugere um professor desprovido de capacidades para a elaboração e organização de estratégias que favoreçam a aprendizagem, denunciando uma prática “controlada” do ensino, “engessando” os professores.

Retomando o Guia do professor, sobre os tópicos de “como utilizar este guia”, lá contemplados, podemos verificar a preocupação dos elaboradores do programa em garantir sua aplicação adequada. Preconiza-se o inacabamento do material apontando-o como indicador de caminhos, por isso aberto, flexível e orientador do trabalho docente. Assegura que o uso do material está vinculado à formação, tanto dos coordenadores junto à equipe do Programa, como dos professores junto aos coordenadores nos momentos de estudo semanais nas escolas. Assegura também a individualidade, a autonomia do professor, e a troca de experiências com os colegas de sala para a realização do trabalho com o material, buscando sempre o aprimoramento.

Segundo consta no material, não são somente quais atividades serão realizadas nas escolas, mas como estas serão desenvolvidas na prática, moveram os organizadores na elaboração deste Programa (SÃO PAULO (Estado), 2015). No entanto, tanto as atividades propostas, como a maneira como o material é apresentado e imposto aos professores evidencia contradição com a fala dos autores.

O que constatamos na prática é que as instruções abordadas no “Guia” referentes a flexibilidade do material e autonomia dos professores, bem como a formação sobre o material não vêm sendo aplicadas e vivenciadas. O programa vem sendo apresentado aos professores de forma autoritária, como se fosse “a receita a ser seguida a risca”, em desacordo com o que preconiza o programa. As formações raramente acontecem para os professores, e quando ocorrem são na maioria rápidas e superficiais, demonstrando pouca importância com a exigência do programa, que diz não desvincular o material da formação dos envolvidos. Por fim, não se atende também o processo de colaboração entre os professores, não dispendo de momentos de partilha entre eles, desconsiderando suas experiências individuais.

Infelizmente, o programa “Ler e Escrever” não vem sendo implantado adequadamente, gerando muitas vezes angústia e rejeição por parte dos professores, ocasionado tanto pela falta de formação e discussão do material quanto pelas falhas nas

atividades elaboradas como pudemos ver. Se houvesse a formação e momentos para discussão, dando abertura para troca de ideias e experiências entre os professores, esse material poderia ser aprimorado, e com isso ocorreriam ganhos significativos no processo da leitura e escrita, principalmente no trato da literatura. Essa é uma questão que merece ser observada e pensada por todos os envolvidos, buscando redirecionamentos de posturas e práticas que sejam mais coerentes e produtivas. Sem dúvidas apresenta rico material de estudo e reflexão no que tange aos avanços dos materiais didáticos utilizados na sala de aula de nossas escolas, apontando também para a necessidade de ainda continuar buscando melhorarias.

Podemos observar que além dos problemas encontrados nos livros ou materiais didáticos a respeito do ensino da literatura, no caso aqui analisado, do gênero conto, há também as dificuldades encontradas pelos professores como do autoritarismo na imposição de modos de trabalho e negligências na formação docente. O conto é tomado como mero meio de estudo da língua, embora envolva situações de produção, o foco é mais de ordem estrutural e linguística do que literária. Diante dessas questões fomos mais que motivados, fomos impelidos a buscar novos caminhos para que a literatura encontrasse de fato um lugar na escola, preocupados com a formação leitora de nossos alunos, esse foi o principal motivo que moveu nossos estudos e nos “alimentou” à elaboração de uma proposta de letramento literário sob nova perspectiva com o conto.

Apresentamos em seguida a elaboração de nossa proposta didática pensadas para o pequeno leitor do 4º ano do ensino fundamental I, de uma escola pública da cidade de Franca, S.P. Intencionamos por meio desta, propiciar a vivência literária, buscando a formação desses jovens leitores, amparados nos conceitos assumidos sobre literatura infantil, sobre a interação texto e leitor de acordo com a teoria da recepção, e sobre o conto como obra viável de iniciação literária significativa nesta etapa.

Pois as possibilidades, como acreditamos, não antecedem as realidades. Mas, como as realidades, por sua vez, são constructos, não podem ter-se originado de si próprias. A interação de fictício e imaginário revela, portanto, que as realidades referenciais do texto, por resultarem de possibilidades, são novamente nestas decompostas, liberando outras possibilidades, que servem à produção de outros mundos. (ISER, 2017, p. 307).

Direcionados pela intenção criação desses espaços vazios, para que texto e leitor possam estar inseridos no jogo proporcionado pela imaginação e ficção, com a apresentação de nossa proposta de letramento literário com o questionário analisado sobre

hábitos de leitura dos nossos alunos. Na sequência o cronograma do nosso trabalho com as crianças, a fim de deixar claro cada uma das etapas. Após apresentamos e comentamos sobre as obras selecionadas, evidenciando o porquê foram estas as escolhidas e em seguida, o relato da aplicação e desenvolvimento de cada uma das etapas, seguido das produções de alguns alunos, considerando os resultados dentre outras observações oportunas.

4 HORA DO CONTO: UMA NOVA PERSPECTIVA

Iniciamos nossa prática de letramento literário procurando conhecer os alunos em relação aos seus hábitos de leitura, o que eles traziam de costumes, conhecimentos e preferências.

Não queríamos apenas respostas como sim ou não, queríamos deixar espaço para que se manifestassem com maior liberdade, assim teríamos uma visão mais ampla sobre seus hábitos de leitura. Por isso analisamos as respostas de todos os 25 alunos e as descrevemos em forma de relatório geral abaixo, já que não era possível criar um gráfico preciso ou tabular resultados por porcentagem.

Já havíamos observado pela experiência de sala de aula algumas características leitoras de alunos dessa idade, de outras turmas também da rede pública municipal e estadual, e as respostas do questionário aplicado com esses alunos vieram a reforçar essas observações.

As perguntas estão elencadas abaixo, foram deixados espaços no questionário original para que pudessem escrever suas respostas e também dadas algumas alternativas. Aqui apresentamos apenas as perguntas para que possam direcionar no entendimento do nosso relato. No apêndice A deste trabalho pode-se observar o questionário na íntegra (sua configuração).

Consideramos as observações que mais nos chamaram a atenção ou que foram recorrentes e de maneira geral comentamos sobre o que pôde ser observado pelas respostas dos alunos. Mesmo não sendo uma pesquisa de cunho quantitativo e precisa, contém dados relevantes sobre os hábitos de leitura das crianças e serviu de ponto de partida para nosso trabalho. Apresentamos as perguntas conforme observa-se no Quadro 1 e logo em seguida o relato referente as respostas dos alunos.

Quadro 1 – Questionário sobre hábitos de leitura aplicado aos alunos do 4º ano

<p>QUESTÕES SOBRE HÁBITOS DE LEITURA DIRECIONADO AOS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE FRANCA-SP.</p> <p>1- O QUE É LEITURA PARA VOCÊ? 2- VOCÊ GOSTA DE LER? 3- O QUE VOCÊ GOSTA DE LER? (SE GOSTA) 4- O QUE VOCÊ JÁ LEU? 5- VOCÊ COSTUMA LER ONDE?</p>	<p>8- NA SUA CASA ALGUÉM JÁ LEU (LÊ) PARA VOCÊ? SE LEU (LÊ), QUEM FOI (É)? 9- VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA DE SUA ESCOLA? 10- VOCÊ JÁ PEDIU UM LIVRO DE PRESENTE? 11- VOCÊ JÁ GANHOU UM LIVRO DE PRESENTE? -SE GANHOU, DE QUEM FOI? 12- VOCÊ JÁ FOI A UMA LIVRARIA? 13- VOCÊ SABE O QUE É UM SEBO? DIGA O QUE É SE SABE.</p>
---	---

<p>6- NA ESCOLA, QUEM LÊ PARA VOCÊ?</p> <p>7- NA SALA DE AULA, COSTUMA-SE CONVERSAR SOBRE AS HISTÓRIAS LIDAS OU OUVIDAS?</p> <p>-SE SIM, COMO ISSO ACONTECE?</p> <p>-VOCÊ ACHA IMPORTANTE DISCUTIR SOBRE O AUTOR DA OBRA LIDA NA SALA DE AULA? POR QUÊ?</p> <p>-VOCÊ ACHA IMPORTANTE DISCUTIR A OBRA LIDA EM SALA DE AULA? SE SIM, O QUE É IMPORTANTE DISCUTIR NA OBRA (QUE ASPECTOS)? POR QUÊ?</p>	<p>14- VOCÊ ACHA IMPORTANTE LER? POR QUÊ?</p> <p>15- QUE AUTORES VOCÊ CONHECE?</p> <p>16- QUE LIVRO VOCÊ INDICARIA PARA SEU (SUA) AMIGO(A)? POR QUÊ?</p> <p>17- QUE LIVRO VOCÊ GOSTARIA DE LER, MAS AINDA NÃO TEVE ACESSO?</p> <p>18- O QUE É O CONTO? QUAIS VOCÊ CONHECE?</p> <p>Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.</p>
---	---

Ficou evidente por meio desse questionário, nas questões de 1 a 6, que a maioria das crianças gosta de ler, têm o costume de ler tanto na escola como em reconhecerem o valor da leitura para o ensino. Os gêneros citados pelas crianças são os comumente adotados pelo público infantil, gostam bastante de gibis, histórias em quadrinhos, de fábulas, que geralmente são bem trabalhadas nos anos mais iniciais da escolarização e também de contos. Na maioria quando se referiram a este gênero literário, os alunos fizeram referências aos contos de fadas, alguns ainda confundem contos de fadas com as fábulas, que normalmente atribuem características dos seres vivos a animais e ou seres inanimados (questão número 18). Outro fator que chama a atenção é a dificuldade de conceituarem o conto, a maioria das crianças disse não saber do que trata ou o que é esse gênero.

Na questão número 7, boa parte dos alunos afirmaram que as obras lidas em sala de aula são discutidas, mas quando explicam como isso é feito fica evidenciado que a abordagem é quase sempre superficial, e mais ligada ao caráter linguístico. Muitas responderam que ler leva à aprendizagem, mas nenhuma delas faz referência ao conhecimento ficcional ou de apropriação do acervo literário, saber o nome dos autores que já leu, ou dos títulos dos livros por exemplo. Pelas respostas das questões 6 e 8 podemos ver que a figura feminina, seja a professora na escola e a mãe em casa, são as grandes, e praticamente as únicas, propagadoras da leitura.

Nas respostas das questões 9 a 13 verificamos que boa parte deles gosta de livros, já os pediram de presente e dizem ter ido a uma livraria, no entanto nenhum deles respondeu saber o que é um Sebo, nem tampouco terem frequentado um. O que percebemos também, e confirma o que de maneira mais informal já havíamos notado, é o fato de as crianças, embora

tendo o hábito da leitura, o fazerem sem muita atenção para seus títulos e autores, evidenciados nas suas respostas nas questões de números 14, 15, 16 e 17.

O que verificamos é que esse público é um terreno muito fértil, aberto às aprendizagens e às novas experiências. Estão abertos ao mundo da leitura, da imaginação e da ficção. E diante desse cenário, nos propusemos a avançar com eles pelo mundo das histórias, buscando por encantadoras descobertas, plantando a sementinha da leitura, que vai germinar e render bons frutos, esses frutos serão mais tarde leitores amadurecidos. E iniciamos pela leitura, contação e estudo de contos que vão seduzir esses leitores e levá-los ao interesse por outros gêneros, buscando cada vez mais pela literatura e nela se aprofundando, num processo gradual e progressivo.

Acreditamos que trabalhar uma proposta sistemática de leitura seja fator indispensável na aproximação do pequeno leitor com o mundo da ficção. Tendo uma rotina de leitura, e se habituando a ela, sentirá necessidade cada vez mais dela até o ponto de buscá-la cada vez mais ao longo da vida. Por isso elaboramos e aplicamos um projeto de leitura, apresentado no cronograma do Quadro 2, abaixo, contendo uma proposta didática envolvendo contos, para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, a fim de desenvolver o letramento literário.

Quadro 2 – Cronograma da proposta didática: Hora do conto

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS	CONTEÚDO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	DURAÇÃO
Apresentação da proposta aos alunos	Levantamento do conhecimento dos alunos sobre o gênero conto	1 aula
Jogo da memória	Peças: personagens e elementos dos contos que serão trabalhados (pintura e recorte pelos alunos) – ativação da memória e da imaginação	2 aulas
Apresentação da autora Regina Chamlian	Entrevista / vídeo (EMIEF Etiene Sales campelo)	2 aulas
1º conto: “Comadre Florzinha contra Mula Sem Cabeça” da autora Regina Chamlian	- Imagens da Mula Sem Cabeça – referências - Apresentação do vídeo: Quintal da Cultura: Comadre Florzinha contra a Mula-sem-cabeça. - Leitura da história pelo professor - Exposição de ideias, semelhanças e diferenças entre as histórias – adaptações	4 aulas
2º conto: “A risada do Saci” da autora Regina Chamlian	- Quebra-cabeça: O Saci. Conversa sobre o que sabem do personagem (confeção do quebra-cabeça pelo professor e alunos/pintura e recorte) - Exploração do título: “A risada do Saci” - alunos pensaram sobre o significado do título para troca de ideias na próxima aula - Escrita e exposição das ideias sobre o título (leitura em roda das ideias - distribuição aleatória) - Leitura do conto pelo professor - Exposição de ideias e sentimentos	5 aulas

3º conto: “A hora da Caipora” da autora Regina Chamlian	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do personagem: quem é a “Caipora” – pesquisa no dicionário de sala e na internet (sala de informática) -Exposição das pesquisas - Contação pelo professor - Exposição de ideias e sentimentos 	4 aulas
Apresentação do autor Ricardo Azevedo	<p>Vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nova escola: A literatura por Ricardo Azevedo. - ERA uma vez um autor ... Ricardo Azevedo. - VAMOS conhecer alguns livros do maravilhoso escritor Ricardo Azevedo. 	2 aulas
4º conto: “Sopa de malandro” do autor Ricardo Azevedo	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do título: construção dos personagens e elemento da narrativa, de forma coletiva, atribuindo-lhes características e significados (malandro – sopa) – lousa. - Pergunta: Pelo título como podemos imaginar a história? (exposição de opiniões) - Contação pelo professor - Exposição de ideias sobre o conto e sobre o personagem Pedro Malazarte 	3 aulas
5º conto: “De como Pedro Malazarte foi parar no céu” do autor Ricardo Azevedo	<ul style="list-style-type: none"> - Maior exploração do personagem: “Pedro Malazarte” – pesquisa prévia sobre o personagem e suas histórias (uso da sala de informática - internet) - Exposição da pesquisa – leitura - Leitura compartilhada do conto - Escrita de uma nova narrativa para o personagem - Exposição de alguns textos para a turma - leitura pelas crianças 	5 aulas
Apresentação dos autores Irmãos Grimm Apresentação da autora Katia Canton	<p>Textos informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biografia de Irmãos Grimm por Dilva Frazão. - Andrea Rehder: Arte contemporânea (Katia Canton). 	2 aulas
6º conto: “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “Branca de Neve” e “A Bela Adormecida” – referências que trazem “Contos que brotam nas florestas” da autora Katia Canton, adaptação de quatro contos dos Irmãos Grimm	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre os contos clássicos: “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “Branca de Neve” e “A Bela Adormecida” (recuperação de experiências com essas histórias - memórias). E após solicitar as reescritas desses contos em casa e com a colaboração dos pais (essa atividade antecede a leitura do conto de Canton) - Os alunos primeiramente farão a ilustração e depois a reescrita de cada um dos contos. - Escrita e exposição de relato dessa experiência (reescrita com a colaboração dos pais ou não dos contos tradicionais) - Leitura pelo professor: “Contos que brotam nas florestas” - Exploração - diálogo dos contos tradicionais com a obra adaptada de Canton (mediação do professor) - Escrita - com ajuda dos pais - o professor escolhe alguns dos textos dos alunos e solicita a continuação da história apresentando outra versão (nas escolhas, contemplar os quatro contos, digitar apenas o início para que continuem a história) - Apresentação para a turma 	10 aulas
Apresentação da autora Clarice Lispector	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa na internet (sala de informática) - Leitura das informações levantadas pelos alunos na pesquisa 	3 aulas
7º conto: “Quase de verdade”, da autora Clarice Lispector	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do título: “Quase de verdade” - uso do dicionário: significado da palavra verdadeiro e quase (reconhecimento do ficcional no conto) – mediação do 	4 aulas

	<p>professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de narrativa – construção de história por meio de sequência de imagens oferecidas pela professora, o título “Quase de verdade” será mantido (as imagens de elementos e personagens serão baseadas na obra de Clarice Lispector - Leitura da história da autora - Escrita e exposição de opiniões sobre a obra e sua autora - Apresentação e diálogo sobre os contos construídos e o conto da autora – papel dos personagens e elementos (semelhanças e diferenças) – versões 	
8º conto: “A vida íntima de Laura” da autora Clarice Lispector	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do título - pesquisa no dicionário do significado da palavra “íntima”, quem seria Laura, o que seria “A vida íntima de Laura” - Apresentação de slides com imagens de galinhas em diversas situações (no terreiro, no ninho, no poleiro, na panela, como prato principal numa refeição) - Exposição de ideias e sentimentos que as imagens despertaram -Leitura da narrativa -Escrita e exposição de ideias, sentimentos e vivências – relação da história com seu título – discutir sobre a maneira que a autora escreve e a relação íntima que estabelece com o leitor por meio dos diálogos (“íntima” presente no título e também na maneira como Lispector dialoga com o leitor) -Escrita de autoria: “A vida íntima de ... (sugestões: aluno... animal de estimação... brinquedo...) – retomada de fatos reais e imaginários. 	6 aulas
Obras Complementares (leitura em casa)	<p>“A cuca vem pegar”; “A raposa”; “Vovô virou árvore” (Regina Chamlian)</p> <p>“O rei que não sabia ser feliz”; “Façanhas de Zé Burrelto” e “De como o macaco pagou suas dívidas” (Ricardo Azevedo)</p> <p>“A mulher que matou os peixes”; “O mistério do Coelho pensante” e “Doze lendas brasileiras – Como nasceram as estrelas” (Clarice Lispector)</p>	Leitura em casa - em concomitância com o trabalho na sala de aula
Mostra literária	<ul style="list-style-type: none"> - Decoração do ambiente (sala de aula) – tema do cenário: contos (confecção de painéis pelos alunos – pintura dos cenários dos contos – feitos anteriormente) - Personagens (alunos caracterizados) - Leitura de contos trabalhados na sequência didática para os pais (contos dos autores ou produzidos pelos alunos - escolha antecipada – individual, cada aluno lê para os seus pais). - Exposição e entrega de portfólios- (agrupamento das produções dos alunos em pastas individuais para que compartilhem com colegas e a família) - Apresentação de vídeo das etapas do trabalho (fotos – organizado pela professora antecipadamente) 	Dois períodos de aulas – um para os preparativos e outro para a Mostra

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Os recursos utilizados para o desenvolvimento da proposta foram os seguintes: livros de contos retirados da biblioteca escolar, textos informativos sobre o gênero conto, entrevistas

e biografias de autores das obras trabalhadas - pesquisas na internet, data show, papel sulfite e almanaque, lápis grafite, lápis de cor, tecidos, pincéis e guache para a confecção dos painéis e pastas para portfólios. Além destes, registros de observações durante o processo pelo professor.

4.1 RELATO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Hoje não há mais a fogueira e o ritmo da noite, aconchegando ouvintes em torno dos acontecimentos guardados na memória do narrador tradicional. Hoje não há mais a música do tear entrelaçando as histórias que se contavam como cânticos de trabalho. Também há a distância e o tempo empurrando os olhos para as imagens prontas e as palavras frouxas que não acendem a imaginação. Contudo isso, pode-se dizer: contar histórias é uma arte sem lugar em pleno século XXI. (SISTO, 2015, p. 23).

Os momentos de socialização por meio das histórias se perderam ao longo da história. O hábito de reunião das famílias para a contação de “causos” é uma realidade muito distante dos nossos alunos e mesmo a leitura em casa envolvendo pais e filhos tornou-se ainda menos frequente. Buscamos resgatar esses momentos no ambiente escolar, reconhecendo na literatura seu caráter também socializador.

Traçamos o relato da experiência que vivenciadas por meio da aplicação da proposta didática elaborada com o fim de desenvolver o letramento literário, contribuindo na formação leitora dessas crianças. Procuramos discorrer de maneira geral sobre a aplicação, contemplando cada etapa e após apresentamos também as produções de alguns alunos com as observações constatadas de suas análises. De acordo com Sisto (2015) esse momento é decisivo para o efeito que queremos alcançar do leitor:

O momento de escolher uma história para contar é muito importante. Critério indispensável é o que leva em conta a qualidade literária (o trabalho com a linguagem escrita) do texto que vai ser contado. Então, abrir espaço para o lúdico, para o humor, sem deixar de observar a força e a coerência dos personagens, atentar para a magia e a fantasia ou o real entremeando os diálogos fluidos e ricos. É sempre bem-vinda a sugestão poética perpassando o texto e tocando a sensibilidade do ouvinte! (SISTO, 2015, p. 25)

Consideramos adequadas as obras selecionadas para a faixa etária dos alunos e também capazes de desenvolver neles o interesse e gosto pela leitura. A escolha das obras e dos respectivos autores dependeu também do acervo que a biblioteca da escola dispunha. A seleção foi pensada de maneira a contemplar diversidade temática e ao mesmo tempo ir, gradativamente, despertando o interesse e aprimorando o nível de abstração, por parte dos

alunos, nas suas leituras. A intenção é criar hábitos de leitura que lhes proporcionem vivências literárias:

Vou logo explicando o que quer dizer “vida íntima”. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não dizem respeito a qualquer pessoa. Pois vou contar a vida íntima de Laura. Agora adivinhe quem é Laura. Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites. Viu como é difícil? (LISPECTOR, 2011, p. 5).

Convite carinhoso, sugestivo e aberto à participação do pequeno leitor, e como lembra Lispector, não é qualquer um. Acolhendo a criança no mundo do conto para juntos conhecerem a intimidade de Laura. Assim parece-nos apropriado abrir a apresentação de nossa proposta de trabalho, evidenciando o cuidado e carinho com que o elaboramos.

Inicialmente propomos as obras de Regina Chamlian e Ricardo Azevedo contendo temas de espanto, mistério e esperteza. Essas obras envolvem alguns personagens do folclore brasileiro e também personagens típicos de nossa cultura. São leituras mais simples e bastante envolventes para a introdução da criança no universo leitor. Nessa idade as crianças são fascinadas por histórias desse tipo, despertando sua curiosidade e imaginação. Além disso, elas apresentam também humor na sua trama, ganhando ainda mais o interesse das crianças. Esses foram os motivos de iniciarmos a sequência por essas obras e seus respectivos autores: inicialmente envolver os alunos no mundo da leitura por meio da magia dos contos, despertando-lhes a concentração, a observação e o interesse.

Após conquistarmos o gosto pela leitura e tendo desenvolvido nos alunos habilidades básicas para a leitura, trabalhamos o conto de Katia Canton, “Contos que brotam nas florestas”. Esta obra é uma adaptação dos contos dos Irmãos Grimm. Com esse conto podemos aprofundar uma discussão a respeito do próprio conto e sobre o que eles revelam. Dando um passo a mais, propomos uma leitura que lhes proporcione um nível de abstração, ainda que pequeno, porém necessário no avanço para a sua formação leitora. A obra de Canton abre espaço mais amplo para o imaginário, que relacionando obras e ligando elementos ficcionais a elementos reais viabiliza a construção dos sentidos. O aluno é levado a participar da construção do texto, deixando de ser apenas ouvinte, tornando-se coautor da obra ajudado é claro pela mediação do professor.

A seguir passamos a trabalhar com dois contos de Lispector. Estes contos propõem temas do dia a dia, aparentemente são também contos simples, mas na verdade são densos quanto às temáticas que abordam, exigindo um grau maior de habilidade leitora. Por isso são

trabalhados depois que os alunos já tiverem adquirido domínios primários do ato de ler, como atenção e observação. Despertado o gosto e iniciado o processo de abstração da leitura, avançamos um pouco mais nesse caminho. É chegado então o momento de oferecer-lhes vivenciar uma literatura mais densa. Essa experiência os leva, por meio das histórias da autora, a uma melhor compreensão do mundo e de si mesmos. O imaginário tende a mesclar-se com o real cada vez mais, na medida em que os alunos forem adentrando a literatura pelas narrativas de Lispector.

Foram realizadas leituras e/ou contações pelo professor acompanhadas de roda de conversa. A roda de conversa tem o professor como o mediador, propondo a troca de ideias, questionando sobre fatos e elementos das histórias, buscando que os alunos construam ainda mais sentidos por meio das obras trabalhadas. É um momento de troca de ideias, de abertura aos alunos para que exponham seus pensamentos sobre a história, traçando relações com suas realidades. É também um momento de socialização e interação entre os alunos.

A intenção dessa proposta foi o prazer pela leitura mesma, na possibilidade de construir sentidos, e por eles também se reconstruindo, experimentarem de maneira ampla e mais profunda a leitura literária. Descreveremos a seguir o passo a passo deste trabalho, comentando um pouco sobre as obras e o que elas proporcionaram.

Por meio de conversa com os alunos, é apresentada a proposta de trabalho com contos: “Hora do Conto”. Neste momento foram verificados também os conhecimentos que trazem a respeito desse gênero, bem como suas expectativas e interesses. Após essa conversa, os alunos são convidados a pintarem peças de um jogo da memória contendo imagens dos personagens e de alguns elementos das narrativas que serão trabalhadas, e após jogarem com o colega. Esse momento visa resgatar a referenciação e desenvolver a imaginação por meio dessas imagens, sabemos que a criança aprende brincando, confabulando:

Mas contar bem uma história é também saber evitar o didatismo e a lição de moral; os estereótipos da palavra e dos gestos; o maniqueísmo e os preconceitos; o óbvio, o modismo e o lugar comum. Em geral, na escola, a escolha de um texto para ser contado tem, quase sempre, poder de determinar conteúdos a serem estudados. Mas, quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar um outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento. Uma história é feita, na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustrações, reconhecimentos e identidades. Uma boa história sabe operar isso de maneira a adiar e prolongar o prazer para um outro tempo preciso, e tirar da sua forma, da sua própria construção, um prazer ainda maior. É uma história estimulante pode apresentar toda sorte de construção. O que se oculta e vai sendo revelando aos poucos é próprio do jogo, também da linguagem. (SISTO, 2015, p. 25-26).

Os outros autores foram apresentados aos alunos, antes de trabalhada suas obras, em ordem linear, por meio de leitura de sua biografia ou vídeos, conforme especificaremos, e também de discussão sobre a temática que desenvolvem e estilos de suas criações. Consideramos importante que os alunos conheçam sobre os autores, isso permite aproximá-los tanto dos autores como das obras.

Três contos de Chamlian foram trabalhados nesta etapa: “Comadre Florzinha contra a Mula Sem Cabeça”; “A risada do Saci” e “A hora da Caipora”. Ainda tratando de personagens de nosso folclore, num clima de mistério e suspense essas obras prometem encantar os alunos convidando-os para o mundo dos contos.

Logo, apresentamos um vídeo (da TV Cultura) que narra a história “Comadre Florzinha contra Mula Sem Cabeça”, de Regina Chamlian trata-se de uma encenação. A ideia foi despertar a atenção dos alunos pela contação e sua participação na construção da obra, já que durante a encenação o público infantil entra como personagens. Três alunos apenas conheciam o vídeo por meio do “youtube”. As crianças gostaram bastante e se divertiram assistindo a contação. Em outro momento, ouviram a leitura desta história pela professora e conversamos sobre o que acharam da contação assistida no vídeo e da leitura que ouviram, que diferenças encontraram. Os alunos constataram que foi bem diferente a maneira como uma e outra foram apresentadas, a maioria disse que a leitura foi bem mais detalhada e que a apresentação da contação foi bem criativa e divertida, concluindo que há formas diferentes, estratégias variadas, de contar e apreciar a mesma história.

Num outro momento trabalhamos com a leitura “A risada do Saci”, também de Regina Chamlian, precedida da imagem (pintura do personagem Saci em peças para quebra cabeça e jogo). As crianças foram desafiadas a pensarem e escreverem sobre o título antes da leitura, “A risada do Saci”, sobre como seria essa história. Houve numa próxima aula a exposição das ideias dos alunos em círculo, cada um recebeu e leu a ideia do colega que havia sido escrita. Foi um momento de bastantes risadas, o que nem havíamos pensado que aconteceria, como se o título tomasse vida. Após, houve a leitura da história seguida da roda de conversa, havendo discussão sobre as diversas aventuras que conhecem do Saci, considerando os fatos na história lida e das que eles já conheciam. Esse momento possibilitou aos alunos além do reconhecimento de elementos da narrativa do gênero o reconhecimento da personagem do nosso folclore, o Saci, lembrando também outros personagens e obras que tratam do nosso folclore, destacando a importância do resgate cultural de nosso país.

Outra obra trabalhada da autora foi “A hora da Caipora”. Inicialmente foi solicitado aos alunos pesquisa para casa sobre a personagem “Caipora”, havendo leitura para a turma em

sala de aula sobre o que encontraram. Foi um momento importante para que os alunos aumentassem seus conhecimentos sobre o folclore brasileiro, muitos não sabiam da existência dessa personagem, bem como de outro personagem que participa da história, o “Anhangá”, ambos de origem indígena, protetores da natureza. Depois da leitura houve exposição de ideias em roda de conversa. Os alunos mostraram-se muito interessados pela história que envolve mistério e suspense, cheia de acontecimentos inesperados, com personagens instigantes da mitologia indígena brasileira.

Antes de iniciar o trabalho com os contos de Ricardo Azevedo, o autor foi apresentado aos alunos por meio de três vídeos. No primeiro, o autor mesmo conta, numa linguagem bem simples e próxima às crianças, sua experiência com a leitura e como se tornou escritor e ilustrador de suas obras; fala da influência que teve de seus pais, de um amigo e de uma professora, na motivação e interesse pela leitura. No segundo vídeo são apresentadas algumas de suas obras, destacando temas diversos abordados pelo autor, este vídeo é bem lúdico, e o último diz respeito às suas obras em geral.

Esse momento intencionou a aproximação do pequeno leitor com o autor, para que percebesse o autor como sendo real, reconhecendo-o como criança um dia, como ele, e capaz de criar histórias e escrevê-las. E também quem sabe esse momento despertasse nele, aluno, o desejo de também escrever, de pensar sobre o que vão escrever vivenciando o imaginário. Os alunos gostaram e ficaram curiosos em conhecer suas obras.

Após a apresentação do autor continuamos com a contação de duas de suas obras: Sopa de Malandro e De como Malazarte foi parar no céu. Uma viagem pela cultura popular do vale do Paraíba - SP. Estes contos caracterizam-se de esperteza, envolvendo inteligência e tapeação, no fim sempre acaba bem o personagem Malazarte, podendo ser reconhecido como anti-herói. São contos envolventes, engraçados e de muita ação.

Antes da leitura de “Sopa de Malandro” foi realizada uma exposição de ideias oralmente pelos alunos, com registro na lousa pela professora a respeito do que lhes sugere o título da obra. O que narraria essa história. A intenção foi aguçar a imaginação e perceber os vários pontos de vista, iniciando o trabalho com as possíveis versões de uma obra. Os alunos disseram ser de quem era muito esperto a história, de alguém que não trabalhava e trapaceava os outros, e também falaram sobre a sopa que a mãe deles costumava fazer, os ingredientes que as mães usavam para ficar saborosa. Em seguida foi realizada a contação, previamente preparada pela professora. Os alunos gostaram bastante, reconheceram o personagem Malazarte fazendo referência a outros de seus “causos”.

E é pelo desejo de falar com o outro que levantamos a voz. E a matéria do nosso sonho – que a princípio pode parecer fugaz, já que o ato de narrar oralmente não se perpetua no tempo e no espaço – só encontrará eco se levar, num próximo passo, o ouvinte ao livro. Aí sim, ao refazerem suas histórias de leitores, o contador de histórias ocupará, nessas biografias, um lugar especialmente resguardado pelo coração. (SISTO, 2015, p. 27).

“De como Pedro Malazarte foi parar no céu” foi o segundo conto de Azevedo trabalhado. Aproveitamos para antes da leitura, explorar sobre o personagem de origem Ibérica, trazido para o Brasil pelos portugueses como exemplo de burlão invencível. Foi usada a sala de informática para que os alunos conhecessem um pouco mais sobre a origem do personagem e suas histórias. Chamou a atenção nessa pesquisa, o fato de “Malazarte” assumir características diversificadas de acordo com cada região do país, não perdendo, no entanto, seu caráter espertalhão. As crianças se divertiram muito com a história e ficaram motivadas a lerem outras de suas aventuras levantadas no momento da pesquisa. Logo após foi feita a leitura pelo professor e dada abertura para que os alunos se expressassem sobre a história.

Foi unânime a apreciação, por parte dos alunos, das histórias envolvendo “Malazarte”, sendo um bom momento para a solicitação de escrita de um novo caso envolvendo o estereotipado espertalhão. Os alunos mostraram-se bem envolvidos em suas criações (escrita de versões para o personagem), havendo muita criatividade. Eles mesmos solicitaram expor para os colegas seus textos, o que foi feito com êxito em aula posterior.

Nessa etapa do trabalho, há uma retomada para os contos clássicos, o intuito como já dissemos é oferecer repertório diversificado de contos, apresentando suas nuances do folclórico, moderno, perpassando também pelo clássico; e ao mesmo tempo ir gradativamente adentrando com os alunos em leituras mais densas. Embora os contos clássicos dos Irmãos Grimm seja de conhecimento da maioria dos alunos, como pudemos constatar, são neste trabalho apresentados sob uma nova perspectiva, graças ao trabalho de Canton. Para que fosse alcançado o objetivo de outras perspectivas para contos já conhecidos, iniciamos com o resgate dos contos como os alunos os conheceram. A participação dos pais foi fundamental nesse momento, além de nos propiciar o envolvimento deles na nossa proposta.

Inicialmente pedimos uma pesquisa sobre os irmãos Grimm, havendo também exposição oral dos resultados. Após, foi solicitado, em dias alternados, a reescrita de quatro contos: “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “Branca de Neve” e “A Bela Adormecida”. Em conversa com as crianças ficou constatado que todos conheciam as histórias, uns disseram lembrar-se vagamente de alguns deles. Os alunos foram orientados a pedir a participação dos pais para a retomada dos acontecimentos de cada uma das narrativas.

O envolvimento dos pais é intencional, a fim de promover o letramento literário também nas famílias, reavivando momentos de leitura entre pais e filhos, bem como fomentando essa prática, se não havido anteriormente. Foram sendo realizadas as leituras ou contações das suas reescritas em sala de aula (cada aluno optou pela maneira que achou melhor realizar).

Os alunos ficaram muito entusiasmados com o envolvimento dos familiares, contaram como foi acontecendo, narrando o que os pais sabiam das histórias. Muitos relatos denunciaram que os pais, na maioria, não se lembravam bem dos enredos de cada conto. A empolgação por parte dos alunos contando sobre como foi essa participação da família levou-nos a pedir o relato por escrito depois de feito oralmente.

Como houve bastante empenho nessas escritas, surgindo diversas versões, embora nada que alterasse a essência da trama, sentimo-nos motivadas a usar suas reescritas para trabalhar elementos linguísticos, de semântica e sintaxe, embora não fosse esse objetivo de nosso trabalho. Vale considerar que fomos movidas a realizar essa prática diante da riqueza dos textos dos alunos. A intenção foi o aprimoramento de suas próximas produções. Eles sentiram-se bem mais interessados nessas atividades, já que estavam diante de seus textos ou de seus colegas. Os textos foram escolhidos de acordo com a intenção de trabalho que a maioria da sala demonstrou ter necessidade. Não vamos nos aprofundar nessa descrição, até porque foi um trabalho breve e como já ressaltamos, não era nosso objetivo primeiro.

Em seguida, Canton foi apresentada pela professora aos alunos por meio de texto bibliográfico. Seguidamente foi realizada a leitura da sua obra *Contos que brotam nas Florestas*. Esse momento foi de suma importância a mediação da professora, já que a obra trata os quatro contos na mesma história e ao mesmo tempo aborda-as de maneira bem distinta da tradicionalmente realizada. Há uma indagação constante sobre o papel da floresta nos contos dos Grimm, relacionando-a aos contos em questão. A história é tão encantadora como o são os contos na sua forma tradicional, mas o interessante é a nova abordagem que Canton traz nesse trabalho, a autora apresenta pontos de vistas diferentes sobre a floresta presente em cada conto, por exemplo na história de *Chapeuzinho Vermelho* a floresta era sinônimo de perigo, já em *Branca de Neve* ela apresenta-se como local de abrigo e segurança. Muitos alunos emocionaram-se relatando suas experiências de medo e conflitos fazendo uma relação de suas vidas com a obra, o que era nosso objetivo. Acreditamos que trabalhos assim, com intertextualidade, levam a um maior nível de imaginação e abstração, bem como de construção de significações. Como já dissemos propomos um trabalho gradativo na formação desses leitores.

Contos que brotam nas Florestas, de Canton, é uma adaptação dos contos dos Irmãos Grimm. Por meio dessa história a autora aproxima culturas dialogando com os clássicos: “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “Branca de Neve” e “A Bela Adormecida”. Isso acontece numa envolvente narrativa em que a autora convida o pequeno leitor a pensar sobre contos já conhecidos, construindo novos sentidos e vivenciando diferentes emoções. Questionando sobre a Floresta, lugar misterioso e mágico onde as quatro narrativas são desenvolvidas, Canton aborda questões profundas de enfrentamento e aceitação da realidade com as crianças.

Interessante também foi discutir nesse momento sobre o tema do conto de fadas explicando a intertextualidade que a autora tece e levando-os a observar que existem modos diferentes de se contar a mesma história, e que isso vai depender de cada autor. Essas questões são importantes porque geralmente quando se pensa em contos, na escola, pensa-se em contos de fada, tradicionalmente escritos e intocáveis quanto a temáticas, desenvolvimento e desfecho. A variedade de temas e a retomada aos clássicos pretendeu evidenciar, que contos não são só contos de fadas, e que estes podem ser escritos ou reescritos rompendo com velhos paradigmas.

O conto de Canton permite também levantar a questão da desmistificação dos contos de fadas, de valores moralistas e estigmatizadores do papel feminino. Esse conto permite repensar príncipes e princesas em cenários idealizados e com finais felizes, possibilitando levantar questões sociais como da imagem feminina, o papel do homem, dos dias de ontem e de hoje. Por exemplo, questionar os alunos se hoje a Bela Adormecida (obra original) aguardaria cem anos pelo beijo do príncipe. Pudemos com isso, levá-los a ver também que é possível escrever contos de fadas em perspectivas atuais e contextualizadas.

O ato de contar histórias é um ato de mobilização de uma série de “forças”. Cada contador conta diferente do outro – a mesma história - exatamente porque o texto literário é essa ação de forças entre o dito e o não-dito, que oferece, em suas brechas, maneiras “infinitas” de leituras. (SISTO, 2015, p. 41).

A autora envolve o leitor na construção da sua narrativa. Cria um diálogo entre as obras de Grimm, a sua obra e o pequeno leitor. Seu conto se constrói do resgate de outros contos, fazendo-os renascer sob outro enfoque. Os leitores percorrem pela floresta que Canton apresenta, percorrendo os conhecidos clássicos de maneira desconhecida até então. Significações antes construídas pela didatização são desconstruídas, dando espaço ao novo, tornando-os agora protagonistas, com poder de também criar. Essa magia da inovação foi o

que nos levou à escolha de sua obra, pois apresenta um forte poder de relações e criação de sentidos.

Gradativamente, avançamos para mais uma etapa, o trabalho com as narrativas de Clarice Lispector, pretendemos adentrar com os alunos no mundo dessa autora fantástica, de obras introspectivas, de trato simples com as crianças, de assuntos do cotidiano, porém assuntos que muitos autores não se atrevem a lidar na literatura infanto-juvenil, como o tema da morte, da insignificância e pequenez do ser.

O modo como o narrador dialoga com o pequeno leitor, convidando-o a entrar na história, a colaborar na narrativa e desfecho da trama, respondendo perguntas que a autora lança, levando-o a refletir e organizar o que se encontra desorganizado momentaneamente, intenção da autora a participação do leitor. Essa maneira de contar envolvendo de forma muito íntima e participativa o leitor causa um efeito de intimidade com a narrativa:

Uma história, para o ouvinte, começa a nascer no impulso do olho. A força do olhar de quem conta vai saber logo, logo, se encontra eco na imaginação de quem ouve. Mas, quem conta é também quem aconchega, quem traz pra perto, quem respira junto e quem dialoga. (SISTO, 2015, p. 35).

O jeito de tratar de assuntos profundos de forma tão descomplicada e casual, que não choca a criança, ao contrário, Lispector parece entrar no universo infantil e se apropriar de suas construções lógicas e emocionais, levando-nos a escolher duas de suas narrativas. A obra *Quase de verdade* narra a história de uma figueira invejosa que quer obrigar as galinhas a botarem mais e mais ovos, e para isso usa de enganação fazendo parecer sempre dia. *Homenagem* que faz a um cachorro vira-lata que tivera trata de conteúdo político com recursos de metalinguagem de forma a cativar e fomentar o interesse do pequeno leitor para o desfecho da obra. A autora usa do assobiar de um pássaro que aparece inusitadamente no decorrer da história chamando a atenção de seu leitor. Vejamos como ela instiga o desenvolvimento do imaginário por meio desse recurso:

— Está ouvindo agora mesmo um passarinho cantando? Se não está, faz de conta que está. É um passarinho que parece de ouro, tem bico vermelho-vivo e está muito feliz da vida. Para ajudar você a inventar a sua pequena cantiga, vou lhe dizer como ele canta. Canta assim: pirlim-pim-pim, pirlim-pim-pim pirlim-pim-pim. Esse é um pássaro de alegria. Quando eu contar a minha história vou interrompê-la às vezes quando ouvir o passarinho. (LISPECTOR, 2011, p. 51).

E assim ela vai seduzindo e levando a criança a entrar no universo do seu conto e seus personagens, ao mesmo tempo em que ela entra no da criança, possibilitando-a inventar

cantigas, imaginar seres ficcionais bem próximos dela. Lispector cria e recria com o leitor o próprio narrador e por meio dele cria também todo o cenário a fim de que o leitor viva, sinta e experimente o conto construindo sentidos por meio da leitura.

Em última análise, contar histórias é assumir uma forma épica, uma vez que o contador escolhe, como “interlocutor único e privilegiado”, o espectador. Mas o espectador não pode ser passivo, ele é constantemente convidado a construir com quem conta, as imagens do que está sendo contado. Por isso, quem conta não pode entregar tudo “mastigado”, nem texto, nem gesto, nem expressão alguma. Texto, gestos e expressões devem funcionar apenas como esboço, a fim de ser completado por esse espectador que queremos tão particular. (SISTO, 2015, p. 45).

A proposta de trabalho com essa obra foi visando trabalhar o caráter de ficcionalidade anunciado no próprio título. Foram apresentadas imagens de personagens da história de Lispector e solicitado aos alunos que criassem uma narrativa contemplando essas imagens nas suas criações. A intenção foi que eles utilizassem das estratégias de sua imaginação, criando, antes de conhecer a história da autora, para que pudessem depois verificar mais uma vez a questão das versões, das inúmeras possibilidades, pontos de vistas, que podem ter os elementos de uma determinada narrativa. Os alunos sentem mais facilidade, apoiados em imagens, de produzirem e surgiram textos bem interessantes e também bem distintos entre si e entre a história de Lispector. Depois de suas criações houve a leitura da obra da autora e após um momento para a partilha das suas, para que pudessem pensar nas diversas maneiras de abordagens. Os alunos acharam bem interessante essa inversão de ordem, primeiramente criar e depois ouvir a história da autora sobre aquelas imagens, pensando sobre a sua criação e a dos colegas. Foi um rico momento, propício a pensar sobre o ato da criação, o poder da imaginação, reconhecendo como pode se desenvolver o traço ficcional numa narrativa.

Depois, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre o que acharam da narrativa e também da autora. Em círculo, os alunos leram o que haviam escrito. Foi muito interessante ver suas apreensões sobre a obra e suas opiniões sobre Lispector, o modo dela escrever, seu estilo, a obra trabalhada encantou as crianças. Sentiram-se à vontade para exporem suas ideias sobre a história, sobre a autora e falaram de suas experiências com animais. Os alunos identificaram-se com a escritora, ficaram curiosos para conhecê-la ainda mais. Ouvir suas opiniões, os sentimentos despertados neles por meio das obras da autora, foi muito gratificante.

Os alunos já estavam até então, bem envolvidos no trabalho com as histórias, reconhecendo seu encantador poder de sedução e o quão extenso e complexo podem envolver quanto às temáticas e estilos. Esse encadeamento das obras, como propomos, visou o

deslumbramento e o interesse dos alunos em relação à leitura literária em geral. Partimos, pois, para outra etapa. A obra escolhida para esse momento *A vida íntima de Laura* (personagem principal), também de Clarice Lispector, trata aparentemente de uma história banal, a vida no quintal, Laura, uma galinha casada com Luís e mãe de Hernany. Narra o cotidiano dessa galinha de vida quase insignificante, feita por fora, mas bonita por dentro, não tão boba quanto parece, Laura tem seu valor, a melhor poedeira dentre todas, cobiçada e por isso emprestada até para a vizinhança. Ela pensa e indaga sobre seu destino. A morte que culmina na panela ou outro fim poderia ser-lhe possível? Questões como o valor de cada um, de aceitação de si, da vida e da morte, podem ser discutidos a partir desta obra.

Talvez o diálogo que Laura estabelece com um ser de outro planeta, no livro chamado de Xext, ser vindo de Júpiter, na tentativa de responder questões que a incomodam, possam se relacionar com as várias indagações e angústias que rodeiam as crianças nesta fase da vida, possibilitando o autoconhecimento. Outro ponto interessante a ser pensado na amizade de Laura e Xext é o fato de se entenderem mesmo sendo tão distintos: uma galinha, com uma vida comum, e um ser alienígena, relação que pode parecer estranha a um adulto, mas não o é no universo infantil. Essa questão pode levantar também pontos de discussão sobre a aceitação e valorização de si e do outro.

Nesta obra a imaginação do pequeno leitor pode ganhar o céu, de onde vem o ser estranho que Laura conheceu. Ganha também a liberdade, nos pensamentos de Laura, sobre coisas do dia a dia e sobre ela mesma.

Momento que pode ser aproveitado para pensar sobre si, organizar ideias, ganhar autoconfiança. Momento de viajar na imaginação, simplesmente, sendo criança. A maneira como a autora prende o pequeno leitor, num diálogo constante e carinhoso, como devem ser tratadas as crianças, com carinho e respeito estabelece a intimidade destas com a autora. Sim as crianças são capazes de ler Lispector e dialogar sobre suas obras com a mediação do professor, de saborear o modo único como a autora escreve.

Assim termina a história de Laura, história vivinha, como ela diz: “Acabou-se aqui a história de Laura e de suas aventuras. Afinal de contas, Laura tem uma vidinha muito gostosa. Se você conhece alguma história de galinha, quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte. Laura é bem vivinha” (LISPECTOR, 2011, p.17). A autora convida os pequenos não só a participarem da construção da sua história como a criarem outra. Valoriza a capacidade de criação deles. Esse é o caminho, acreditamos.

A proposta que desenvolvemos com essa obra foi inicialmente pesquisar na internet, em casa, sobre a autora e depois apresentaram a leitura de suas pesquisas para os colegas e

professora. Em seguida exploramos o título, pesquisando no dicionário o significado da palavra íntima. Os alunos foram convidados a esporem suas ideias a respeito do como poderia ser a história, quem seria Laura. Em seguida várias imagens de galinhas, em situações diversas, foram apresentadas a elas por meio de vídeo. O objetivo foi reavivar suas referências e despertar-lhes a imaginação. Feito isso houve a leitura pela professora, os alunos puderam acompanhar essa leitura, sentados no chão, com a obra em mãos. Houve então, exposição das ideias e sentimentos suscitados por esta leitura. Os alunos observaram que como na primeira história da autora já trabalhada, esta também contava sobre animais, reconhecendo um traço da escrita de Lispector nessas obras. Muitos disseram que ela escrevia diferente dos outros autores, e indagados por quê, responderam que pelo jeito que ela fala com eles (leitores) nas obras. Eles se surpreenderam pelo fato da narrativa ter como personagem principal uma galinha, e também pelo fato da história tratar de sentimentos e questões existenciais por meio dessa personagem tão banal (para que chegassem a esse ponto de reflexão foi importante a mediação do professor durante a discussão sobre a obra).

Bem, os autores contaram muitas histórias até aqui, agora é chegada a hora de eles, alunos, também inventarem e contarem! Culminamos com a escrita de autoria de uma narrativa. Primeiramente os alunos imaginaram os personagens e cenários, descrevendo-os, e depois escreveram. Houve também momento para o compartilhamento com os colegas em sala de aula, valorizando práticas de leitura pela apreciação de suas obras e dos colegas.

Os alunos escreveram a partir do seguinte título: “A vida íntima de...” (eles escolheram sobre quem ou sobre o quê falariam). A maioria deles escolheu livremente escrever sobre o amigo da classe. Suas produções vieram carregadas de realidade e invenção, conversaram com o/a colega-personagem para fundamentar suas narrativas, o que evidenciou ainda certa dificuldade em ficcionalizar com personagens que lhe são próximos ou reais, como os colegas. Entendemos como processo a capacidade de abstração e foi justamente nosso objetivo iniciá-los nessa capacidade, de maneira gradativa como já dissemos, com grau gradativo de densidade e complexidade das obras. O conceito de ficção foi trabalhado oralmente com os alunos, eles não apresentaram grande dificuldade de assimilação porque associaram com a ficção dos filmes que conheciam.

Essa prática, como outras de escrita de autoria contemplados nesta proposta, buscou a aproximação e a compreensão dos processos de escrita de uma narrativa, empregando os conhecimentos linguísticos estudados até o momento e acima de tudo empregando sua capacidade de invenção e criação (o professor fez a mediação com orientações pertinentes). Lembramos também que durante todas as etapas, o professor ofereceu a leitura de outras

histórias desses mesmos autores, já elencadas no cronograma, para oportunizarem aos alunos maior conhecimento literário.

Enfim, preparamo-nos para a mostra literária, envolvendo mais uma vez os pais e toda a escola. Os alunos com a ajuda da professora construíram painéis, pintando alguns cenários presentes nas obras trabalhadas. Contribuíram na organização do portfólio. Escolheram a história que leriam para os pais. A professora preparou o vídeo com imagens do trabalho. Estava tudo organizado.

E com certeza, depois, vão ficar ecoando através do tempo aquelas histórias ou partes que são valiosas, belas e memoráveis. Vai dar vontade conferir nos livros aquela história que fez nossos olhos enluarados piscarem num brilho renovador. (SISTO, 2015, p. 24).

Nosso encontro foi marcado com a emoção e alegria de todos. As crianças estavam orgulhosas, os pais mostraram-se admirados, outros, gestores e integrantes da escola prestigiaram e elogiaram a exposição do trabalho. Algumas mães declararam que falta isso nas escolas, projetos de leitura literária como o que seus filhos tiveram a oportunidade de vivenciar. Aproveitamos para comemorar nossa parceria, alunos-professor-pais, o apoio da escola também foi muito importante para que toda magia das histórias se tornasse real neste trabalho.

4.1.1 Produções comentadas

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Utilizamos como mostra do trabalho produções de sete crianças, que serão nomeadas de A, B, C, D, E, F e G. Observamos o seguinte critério para a seleção destas e não de outras crianças, a aluna A por apresentar na íntegra todas as atividades propostas, as alunas B e C por apresentarem seus portfólios quase completos, e os demais, mesmo estando incompletos, apresentam diversidade nas produções.

As produções que foram contempladas nesta apresentação procuram garantir a diversidade contribuindo para uma ampla visão do que foi realizado. Importante esclarecer que a falta de algumas atividades não significa falta de interesse ou comprometimento por parte dos alunos, ou cuidado da professora, mas sim pela escassez de tempo comum da rotina

escolar, que sobrecarrega professores e alunos com uma carga excessiva de atividades, projetos, impedindo que estes sejam aprofundados, ou bem trabalhados. Esse é um ponto negativo a considerar, visto que também afeta negativamente o trabalho com a leitura literária.

Procuramos com a diversidade de atividades na sala e em casa, garantir apesar da sobrecarga da rotina, o bom desenvolvimento do nosso trabalho. Outro fator que justifica a falta de algumas atividades em determinados portfólios foram também as eventuais faltas das crianças nas aulas. Como também eram propostas algumas atividades para casa, houve outros fatores externos que impediram a criança de realizar algumas tarefas.

No entanto, como dissemos, a sistematização em sala e a diversidade contemplada de atividades lograram o bom aproveitamento de todos, e também, como tivemos momentos de leitura dos textos, tanto dos autores como dos alunos, todos se mantiveram interagidos e ativos no projeto. O trabalho foi intenso, com atividades de leitura e produção em sala de aula e em casa, a não produção de algumas das atividades de produção não resultaram em perdas de leituras, todas as leituras propostas foram realizadas, mesmo que posteriormente com os alunos que faltaram no dia da leitura ou contação.

Utilizamos também algumas produções dos alunos para a criação de outras versões para os contos clássicos. Utilizamos delas também para trabalhar o aprimoramento de suas escritas. Consideramos uma boa ideia esse tipo de entrelaçamento entre produção do aluno e ensino (ortográfico, gramatical e linguístico), porém diferentemente do que se tem feito, que é utilizar textos literários para ensino da língua, acreditamos sim, na reflexão do aluno por meio da observação de suas escritas e dos colegas para maior domínio e melhor uso da língua.

Os alunos gostaram muito de trabalhar com textos produzidos por eles, sentiram-se motivados e desafiados a lerem e melhorarem suas escritas. Foi o início de um trabalho diferenciado, requerendo ainda mais atividades desse tipo e maiores orientações do professor. Essa é a intenção, um trabalho gradativo para a evolução do nosso aluno.

Inicialmente, não pensávamos nesse tipo de aproveitamento das produções dos alunos, mas diante da riqueza dos textos, do envolvimento dos alunos e a fim de desenvolver a imaginação e a ficção literária é que fomos motivados. Também a necessidade de melhoria de suas escritas, do domínio e uso adequado da linguagem, pareceu-nos oportuno acrescentar a atividade de correção do texto do colega, além das reescritas e da escrita de versões, ao trabalho. Serviu-nos de experiência, e pareceu-nos bem proveitoso; interessante é continuar esse trabalho com outras produções em outros momentos de ensino-aprendizagem. Estar atendo às produções dos alunos e aproveitar esse material aproxima o aluno da criação literária, participando do processo de uso da linguagem e escrita em diferentes situações.

Apenas uma dessas atividades de correção consta no corpo desse trabalho para mostra, já que foram propostas não somente correções de cunho sintático mas também de cunho semântico, contribuindo para a melhor construção de sentidos do texto.

Esclarecemos que não constam aqui os textos corrigidos e sim suas produções sem alterações, a fim de manter os traços originais de suas criações para análise. Lembramos também que as leituras ou contações das obras propostas foram o ponto de partida e o suporte para o desenvolvimento de suas produções. E paradoxalmente, suas produções foram instrumento para aproximá-los das obras literárias.

A apresentação das produções ocorrerá na seguinte sequência para cada aluno: escrita de conto popular (Malazarte); reescrita de contos clássicos (Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Branca de Neve e A Bela Adormecida); escrita de versões dos contos clássicos; relato de escrita dos textos (clássicos); escritas de autoria (Quase de verdade, e A vida íntima de...).

Depois dessas observações, segue o sumário do portfólio dos alunos, na sequência, as

atividades das crianças selecionadas e as observações comentadas.

Sumário:

- 1- Biografia: Regina Chamlian
- 2- Pesquisa: Ricardo Azevedo
- 3- Pesquisa: Pedro Malasartes
- 4- Escrita de autoria de conto popular: Malazarte
- 5- Pesquisa: Irmãos Grimm
- 6- Reescrita: Chapeuzinho Vermelho
- 7- Reescrita: João e Maria
- 8- Reescrita: Branca de Neve
- 9- Reescrita: A Bela Adormecida
- 10- Biografia: Katia Canton
- 11- Nova versão: Chapeuzinho Vermelho
- 12- Nova versão: João e Maria
- 13- Nova versão: Branca de Neve
- 14- Nova versão: A Bela Adormecida
- 15- Relato de escrita com os pais
- 16- Pesquisa: Clarice Lispector
- 17- Escrita de autoria: Quase de verdade
- 18- Escrita de autoria: A vida íntima de...
- 19- Anexos:

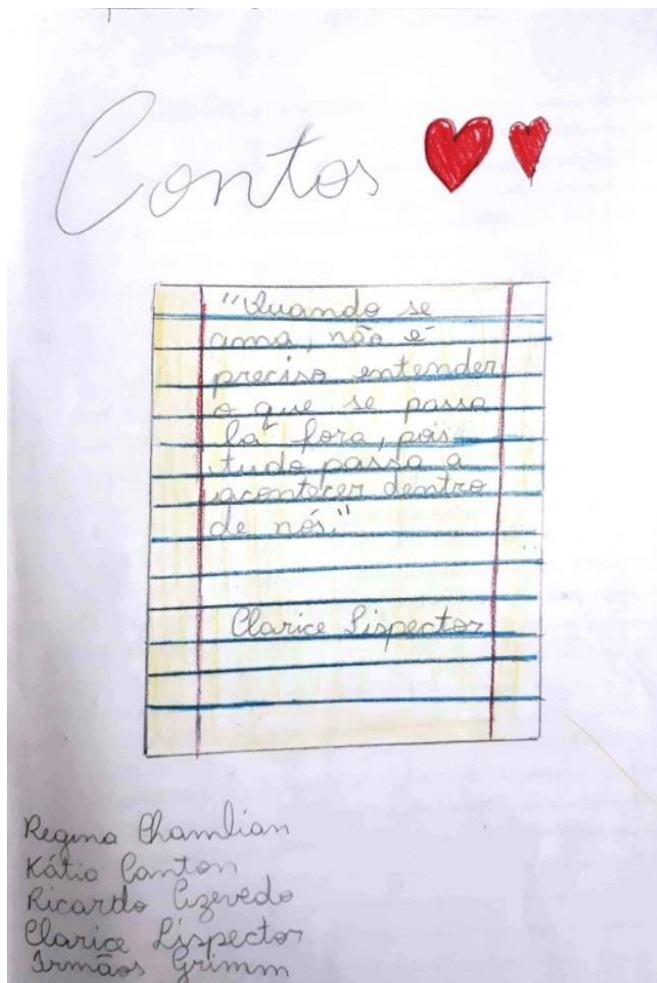
Questionário sobre hábitos de leitura

Jogo da memória

Quebra cabeça: Saci

Figura 6 – Sumário contido no portfólio de cada aluno (amostra)

Figura 7 - Capa do portfólio da aluna A

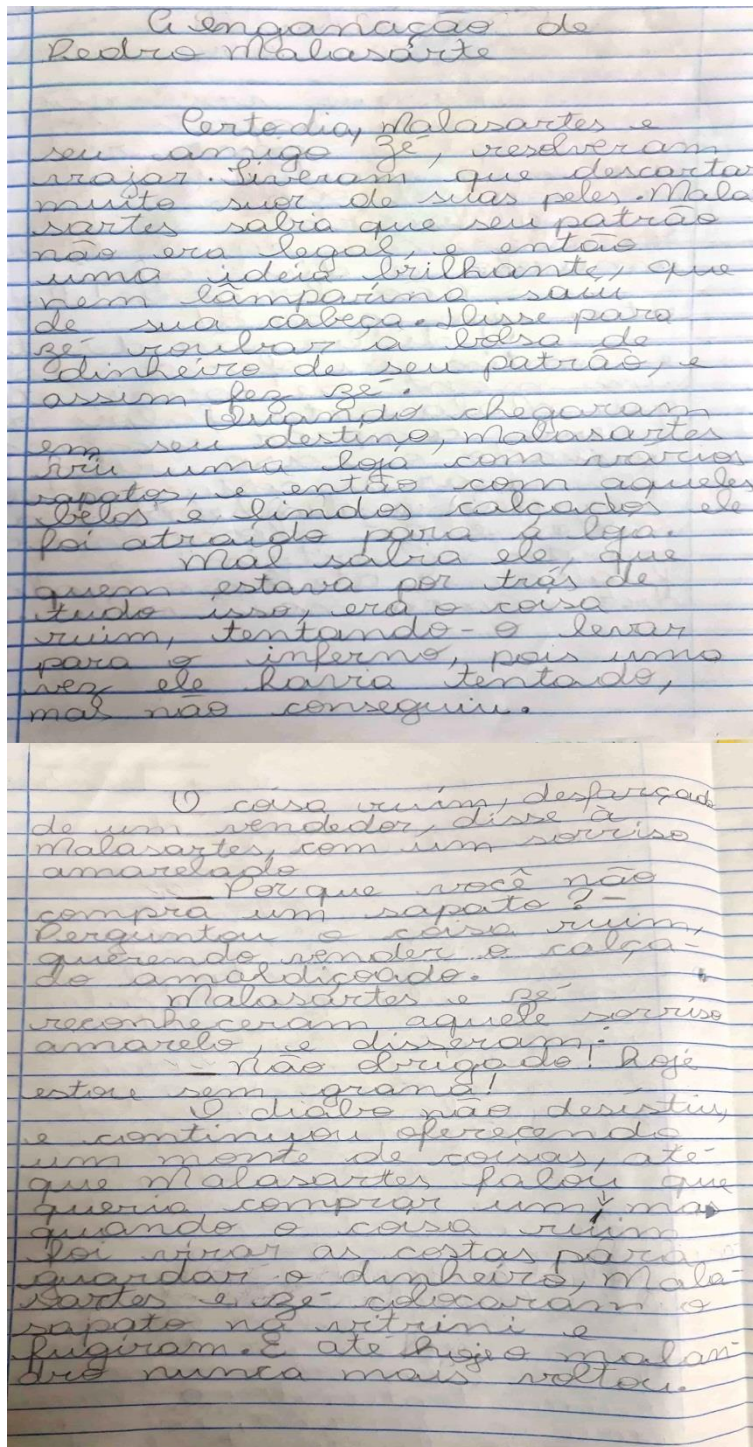


Fonte: Aluna A, 2018

Obsevação: A aluna pediu para colocar uma citação de Clarice Lispector na capa do seu portfólio, pesquisou e buscou na internet a que mais lhe agradou.

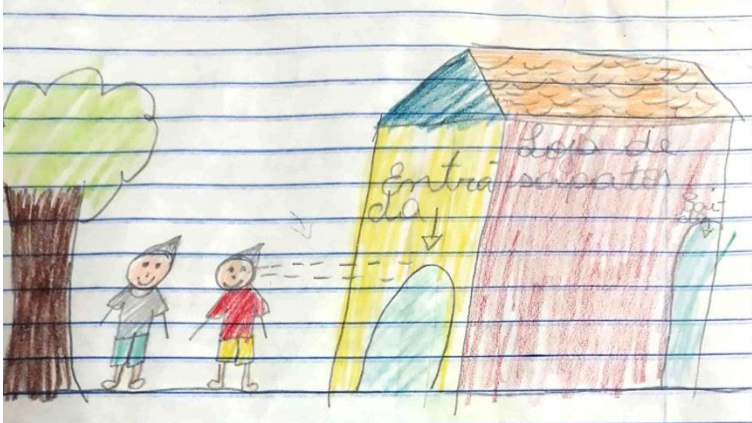
Escrita de autoria - conto popular

Figura 8 - Nova versão para o conto de "Malazarte" e ilustração



Fonte: Aluna A, 2018

Continuação da figura 8

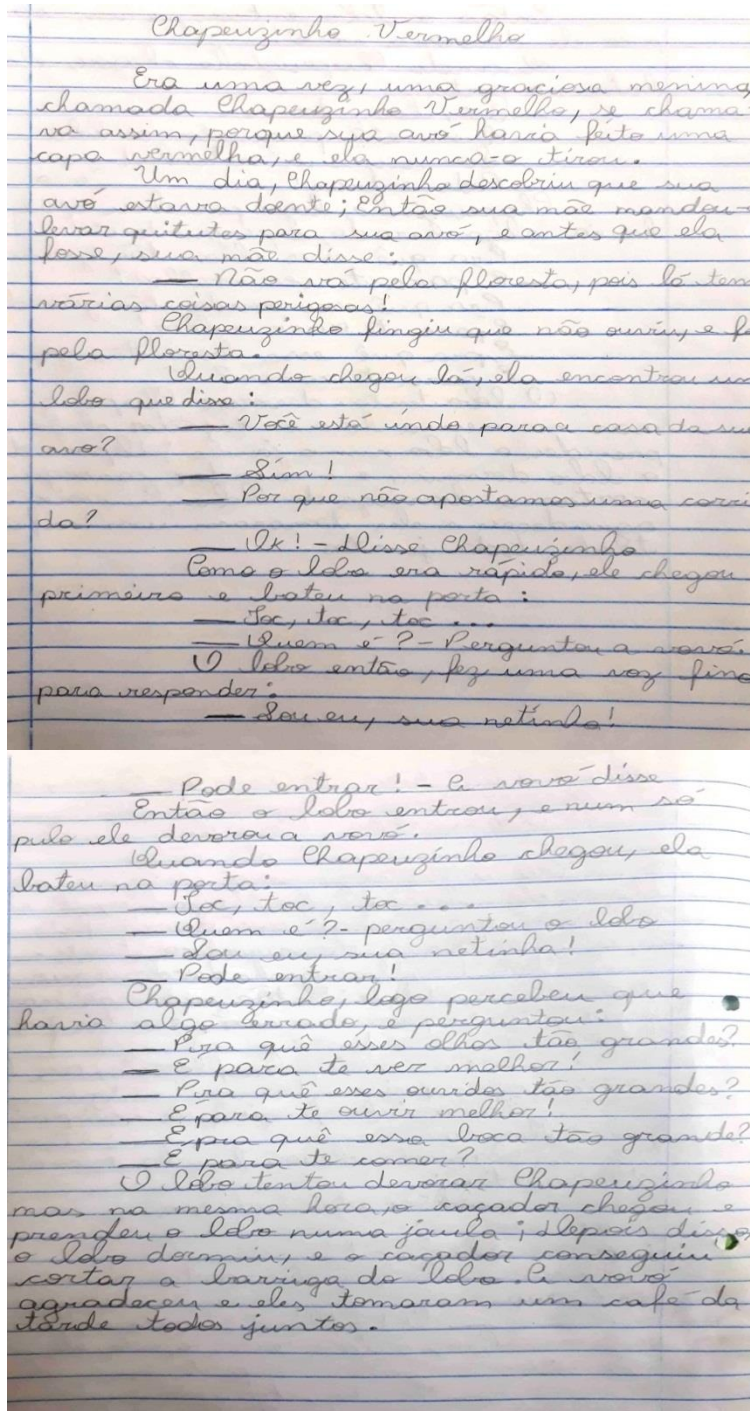


Fonte: Aluna A, 2018

Comentário: A aluna já conhecia a personagem e outras de suas histórias, além de ter facilidade na escrita. Foi bem criativa na sua nova versão, talvez baseada também em referências anteriores sobre a personagem, pois a turma já havia ouvido outras de suas histórias além das duas que trabalhamos. Ela usa bem os recursos de coesão mantendo a coerência textual. O desenho é simples, como a maioria na sua idade ainda o faz, porém ilustra bem a história, engraçado que a aluna usa uns traços simbólicos apelando à entrada de Malazarte e de Zé para entrarem na loja. Sua história manteve o foco narrativo, houve também clareza nas ideias e riqueza nos detalhes o que ajudou na construção lógica sequencial o que para essa idade não é tão simples para a maioria.

Reescrita de contos clássicos

Figura 9 - Reescrita "Chapeuzinho vermelho"



Fonte: aluna A, 2018

Comentário: A aluna reescreveu bem a história clássica, mantendo a trama, o enredo e o desfecho, com a alteração que no fim, "eles tomam um café da tarde". Ou seja, ela já impõe sua autoria mesmo na reprodução da história. Escreve com riqueza de detalhes, com coesão e coerência articulando bem as palavras. Usa também de diálogos e do recurso da onomatopeia,

deixando seu texto rico, dá para criar imagens dessa história, reproduzindo na mente cenários e os fatos. A aluna não ilustrou sua reescrita.

Figura 10 – Ilustração e escrita “João e Maria”



João e Maria

Era uma vez, dois irmãos, que viviam numa cabana simples, no meio da floresta, com seu pai e sua madrasta.

Um dia, João e Maria ouviram seu pai e sua madrasta conversando, e dizendo que iriam abandonar as crianças na floresta, mentindo que iam cortar lenha.

Maria ficou preocupada, e perguntou ao João:

— O que iremos fazer João? E se nós ficarmos perdidos?

— Calme-se - disse João tentando consolá-la - Nós iremos achar um jeito!

Na manhã seguinte eles foram cortar lenha; o pai de João e Maria foram se afastando lentamente para que eles não percebessem.

Mais tarde quando estava muito cedo, ambos encontraram uma casa de doces, e começaram a comer a casa quando uma velha apareceu e trançou os dois dentro da casa. Mas eles foram mais espertos, e conseguiram fugir.

Andaram, andaram, andaram, mas nada de encontrarem sua casa.

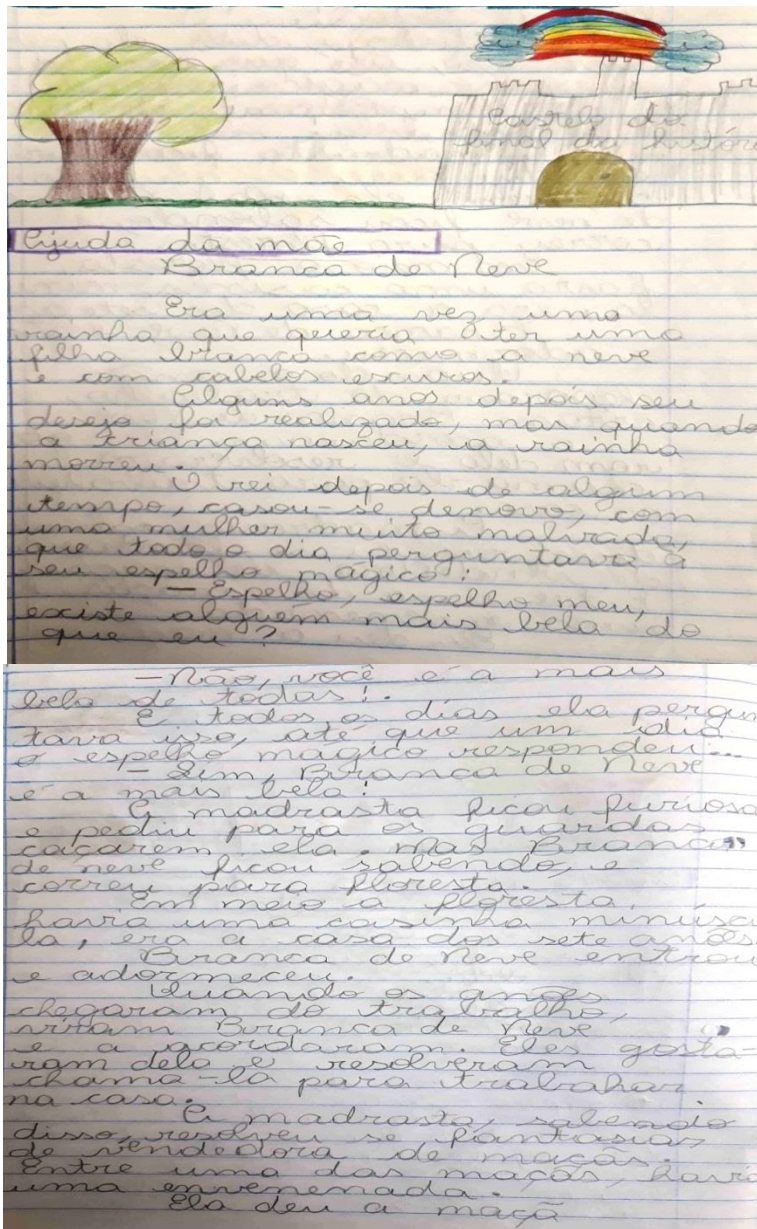
Depois de tanto tempo, conseguiram encontrar sua casa, ambos ficaram tão felizes, que pularam em cima do pai, e a madrasta malvada havia falecido. Após disso o pai e os filhos viveram felizes para sempre.

Fonte: aluna A, 2018

Comentário: A aluna fez uma reescrita, manteve a sequência dos fatos da história tradicional, porém focou mais nos personagens das crianças, na sua desventura na floresta do que na casa da bruxa como é narrado nas adaptações do conto tradicional. No entanto a trama e o desfecho são mantidos. Os recursos da pontuação são bem utilizados garantido clareza e encadeamento

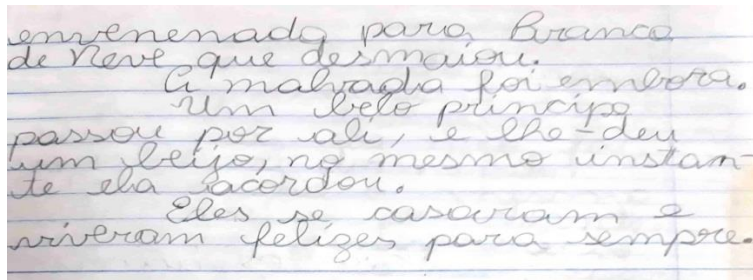
das ideias, bem como os recursos coesivos. O desenho mantém a sintonia com o texto focando mais na casa do lenhador e das crianças e não na casa da bruxa. A floresta é muito bem ilustrada!

Figura 11 – Reescrita e ilustração “Branca de Neve”



Fonte: aluna A, 2018

Continuação da reescrita “Branca de Neve”



emvenenado para Branca
de Neve que desmaiou.
A malvada foi embora.
Um belo príncipe
passou por ali, e ele deu
um beijo, no mesmo instan-
te ela acordou.
Eles se casaram e
viveram felizes para sempre.

Fonte: aluna A, 2018

Comentário: A aluna conta com riqueza de detalhes com a ajuda da mãe. Mantém a história como geralmente é contada nas adaptações para crianças. A aluna pula alguns fatos, como da sua fuga, sobre o enviado da rainha para tirar-lhe a vida ter lhe poupado da morte levando o coração de um veado como prova à rainha. Também não dá detalhes sobre a casa dos anões, como geralmente é contada e nem mesmo da sua lápide no meio da floresta, onde o príncipe a beija. Mas mantém o foco narrativo, o desfecho final também é garantido. Fica evidente que a criança conhece bem a história. Interessante observar que ela ilustra o castelo onde eles provavelmente foram viver, mesmo ela não fazendo referência a ele no final da sua história, evidenciando que a sua imaginação vai além da sua escrita.

Figura 12 - Reescrita "A Bela Adormecida"

Certa vez, havia um rei e uma
 rainha que estavam muito solitários sem
 filhos, sem irmãs por perto e sem parentes.
 Então resolveram ter uma filha.

No dia do batizado, o rei resolveu
 dar o nome de Bela, pois sabia que ela
 iria ser uma bela princesa.

Cito que chegou a hora das bênçãos
 dos seis fadinhas. A primeira deu amor,
 a menina, a segunda deu paciência, a
 terceira bondade, a quarta caridade, a
 quinta saúde. Mas a sexta não disse
 nada, pois bem na sua vez, apareceu
 uma fada de mal, chamada-se
 Malévola, que deu uma maldição à
 menina:

- Eu darei à menina uma
 maldição! E será uma espetada no
 peito de uma veia, quando isso
 acontecer, ela e o reino todo irá
 dormir por cem anos, e para a maldi-
 ção ser quebrada, um príncipe precisará
 dar um beijo nela!

Alguns anos depois a maldição
 aconteceu, e o reino todo ficou para-
 do, e cozinheiras não cozinhava, o rei
 não falava, e cavalos não corriam e

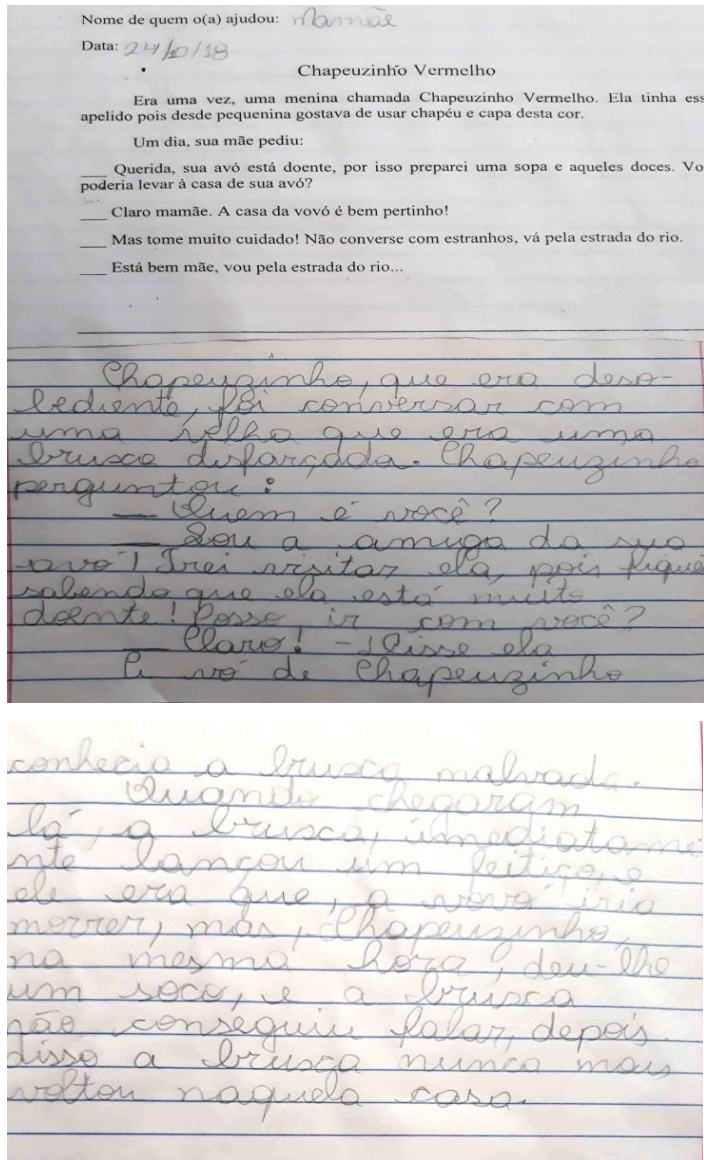
os empregados não faziam nada. Mas
 um príncipe entrou no castelo
 e procurou a princesa, quando encon-
 trou-a, deu-lhe um beijo e o castelo
 inteiro acordou. Os dois se casaram
 e viveram felizes para sempre.

Fonte: aluna A, 2018

Comentário: A aluna manteve a trama e o enredo, não perdendo o foco narrativo como é conhecida a história geralmente pela tradição, nas adaptações. Consegue expor com muita clareza e encadeamento de ideias, quase não havendo omissão de alguns fatos, ou detalhes. A sua reescrita é bem pontuada, com coesão e coerência dos fatos. A aluna não ilustrou a história.

Novas versões para contos clássicos

Figura 13 – “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: aluna A, 2018

Comentário: O texto foi bem criativo, fugindo totalmente do esperado, aparecendo inclusive duas novas personagens “uma moça e uma bruxa”. O enredo apresenta traços próprios da contemporaneidade conforme percebemos pela expressão: “Chapeuzinho deu-lhe um soco”. Texto bastante coerente, mantendo o foco narrativo. Não houve ilustração porque as versões poderiam ser somente escritas.

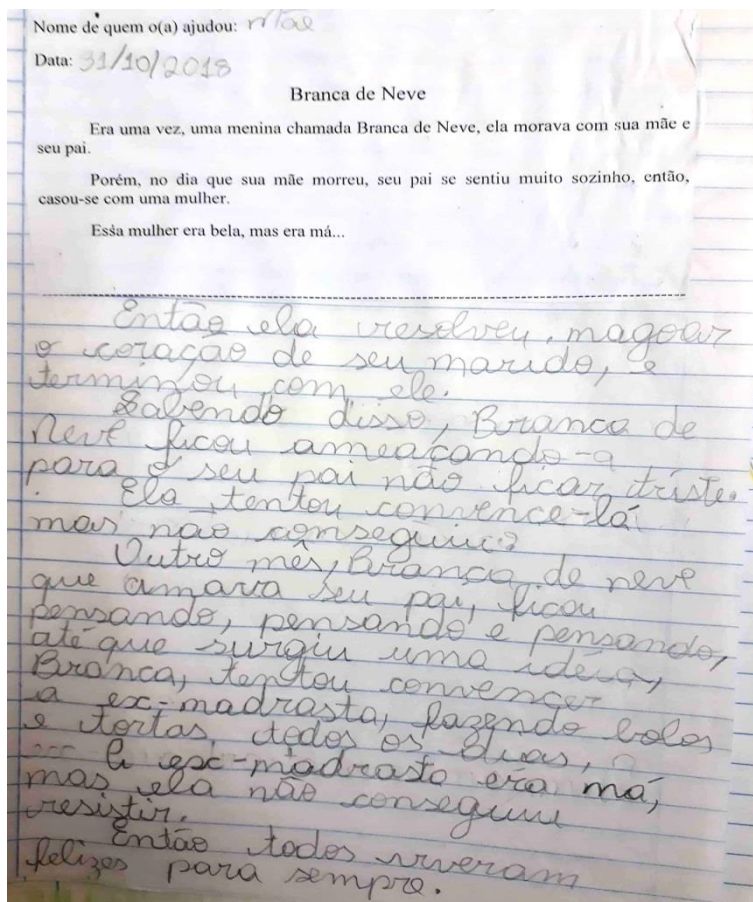
Figura 14 – “João e Maria”

nova versão 27/11/18
 João e Maria
 Era uma vez, dois irmãos,
 uma rica, Maria; e um
 pobre, o João, os dois não se
 gostavam.
 João tinha uma doença;
 e Maria ficava zangada
 dele.
 Seve um ano que João
 não aguentou mais ficar
 perto de Maria.
 João foi ficando mais
 doente, mas por sorte não
 morreu.
 Maria depois de algum
 tempo ficou com esse
 doença, pois zangou muito
 João e também ficou
 pobre. João ficou rico; e
 Maria aprendeu que isso
 não se faz, principalmente
 com irmãos.

Fonte: aluna A, 2018

Comentário: A aluna escreve no estilo de fábula, com uma moral a ser ensinada. O texto é curto, porém coerente. Ela poderia ter explorado um pouco mais a linguagem, falando do lugar onde viviam, de como eles eram fisicamente... Não houve alusão ao pai e nem mesmo da madrasta ou bruxa. A história que ela narra faz pensar no cotidiano de duas crianças que mesmo sendo irmãos têm rivalidades, mas que devem, por serem irmãos, se amar.

Figura 15 – “Branca de Neve”



Fonte: aluna A, 2018

Comentário: Interessante a aluna tratando do tema traição como foco principal na sua produção. Branca de Neve é praticamente esquecida no seu enredo, no entanto, falar do pai e da madrasta é dar um novo rumo a história, pois com a recuperação da família, subentendemos que não haveria outro grande conflito, a família foi unificada já neste conflito da traição. Boa estratégia da aluna em prender a madrasta pelo estômago ao seio familiar.

Figura 16 – “A Bela Adormecida”

Nova versão 27/11/18
 A Bela Adormecida
 Uma menina, chamada
 Aurora, dormia demais.
 Todas ficaram a zoando
 pois ela era muito, mas
 muito dorminhoca.
 Um dia teve um
 evento, mas ela não foi,
 porque estava dormindo.
 Outro dia a mesma
 coisa é assim por diante.
 Até no aniversário
 dela, a menina não apare-
 ceu, porque estava dormindo.
 Por isso ficou conhecida
 como Bela Adormecida.

Fonte: aluna A, 2018

Comentário: Texto curto, porém a aluna focou na tematização do sono, origem do seu nome, no título da história. Podemos pensar que não acontece nada nessa história, mas o fato da reafirmação o tempo todo de que a menina só dormia traz intensidade enfatizando o título da história. Há como traço da oralidade contemporânea: “zoando”. Sinaliza também para nossa cultura de comemorar aniversário, também presente na palavra “evento” apontando para o costume de comemorações diversas de nossa sociedade.

Relato de reescrita de contos

Figura 17 - Relato

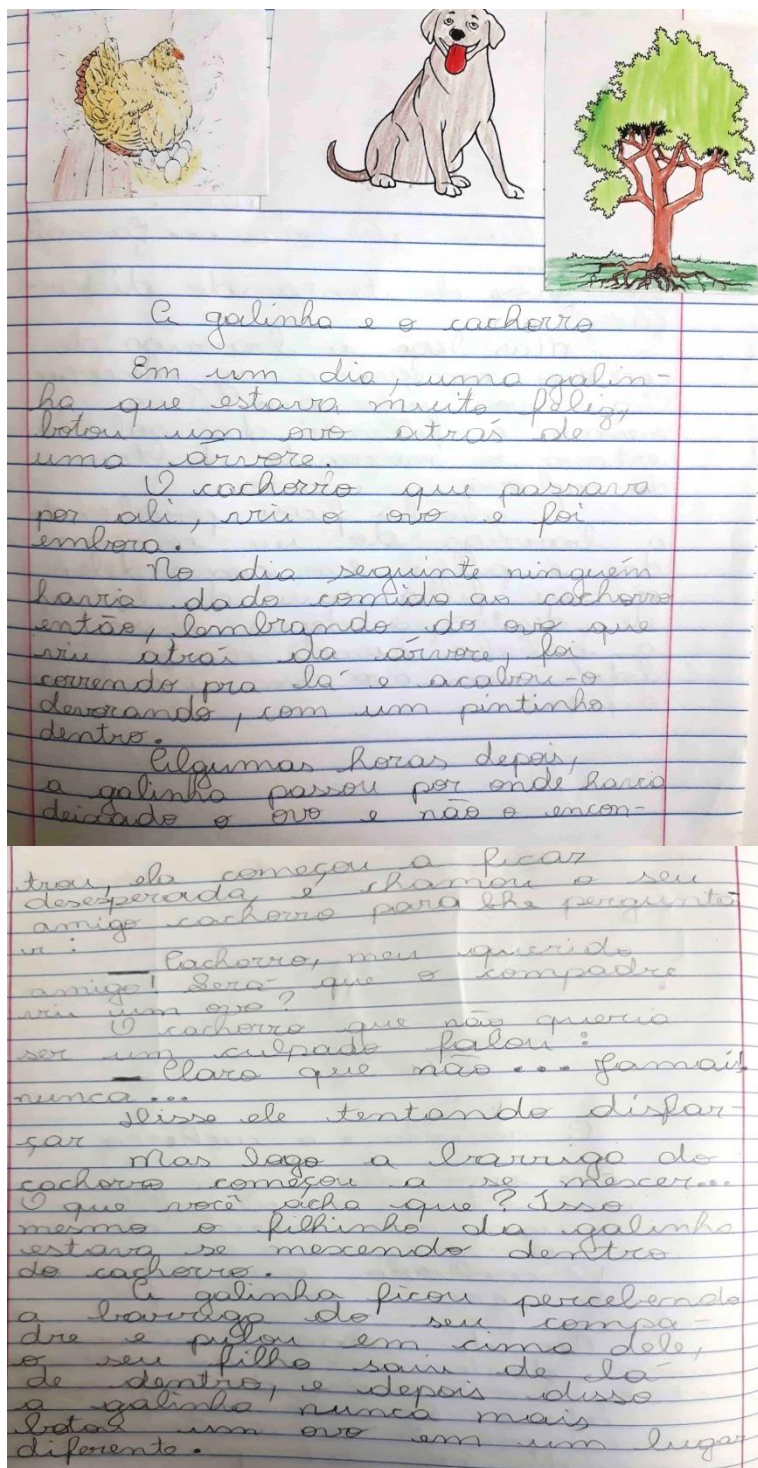
João e Maria eu fiz sozinho,
 pois a professora já leu várias
 vezes essa história, e por isso não
 precisei de ninguém.
 A Bela Adormecida eu
 pedi ajuda pra minha mãe porque eu não
 sabia essa história fazia
 muito tempo.
 Chapeuzinho Vermelho
 eu pesquisei, porque eu não
 lembrava de quase nada.
 Branca de Neve eu pedi
 ajuda pra minha mãe, e ela
 disse:
 — Branca de Neve não
 é aquela menina que morre,
 e depois o príncipe beija ela,
 e ela reviveu?!
 — É... Mais eu memorei!

Fonte: aluna A, 2018

Comentário: Essa aluna se entusiasmava a cada vez que escrevia tanto na sala como em casa. Ela me contou esse fato da mãe não se lembrar também muito da história e deu boas risadas vendo a mãe em apuros para ajudá-la.

Escritas de autoria

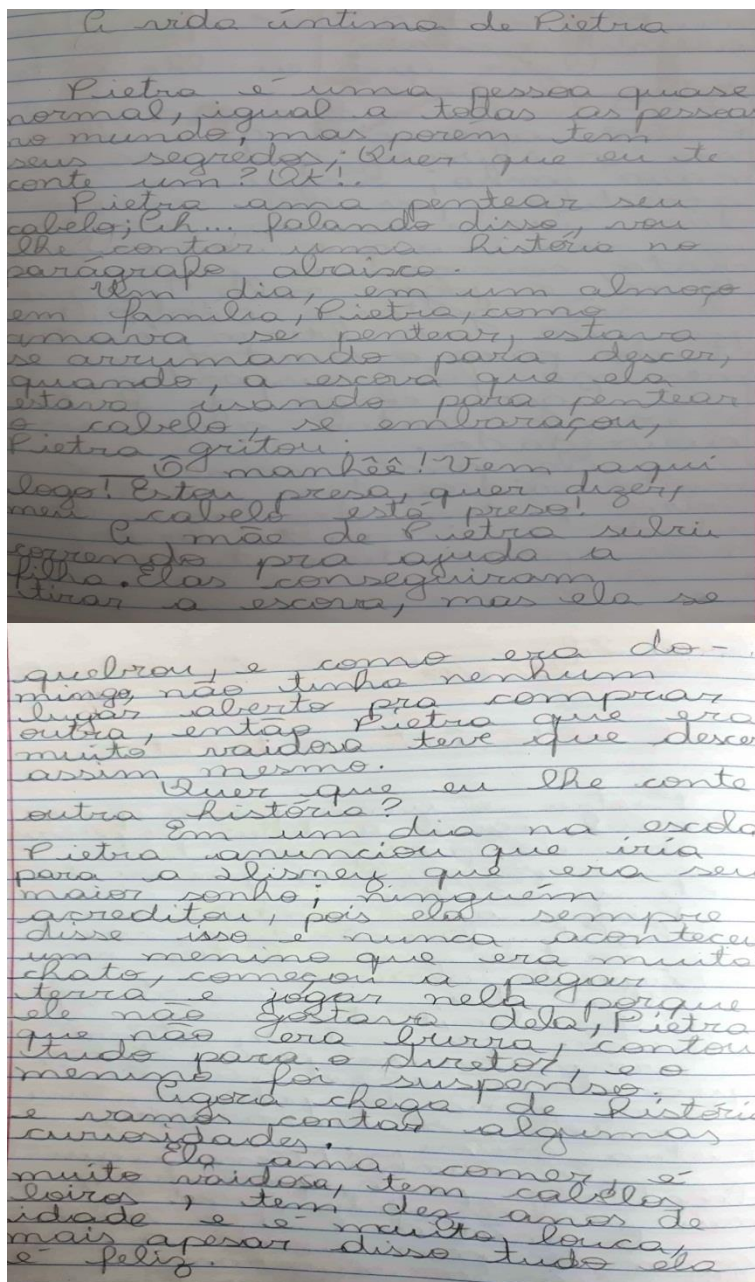
Figura 18 - “Quase de Verdade”



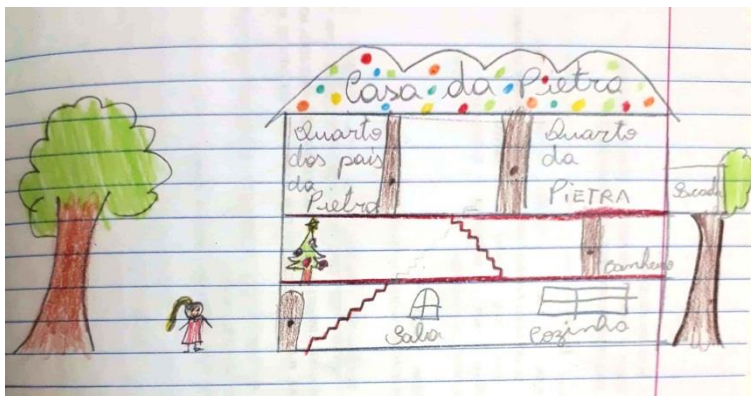
Fonte: Aluna A, 2018

Comentário: A aluna escreve com entusiasmo e criatividade movida pelas imagens; escreve uma história um pouco maior... Suas referências são do cachorro amigo e da galinha zelosa pelo seu futuro filhote. Na sua narrativa ela enfatiza no final a importância do cuidar do que é precioso “depois disso a galinha nunca mais botou um ovo em um lugar diferente”. Usa a pontuação para dar vida aos diálogos no seu texto, mantendo o foco narrativo com clareza dos fatos.

Figura 19 – Escrita e ilustração “A vida íntima de Pietra”



Continuação da figura 19

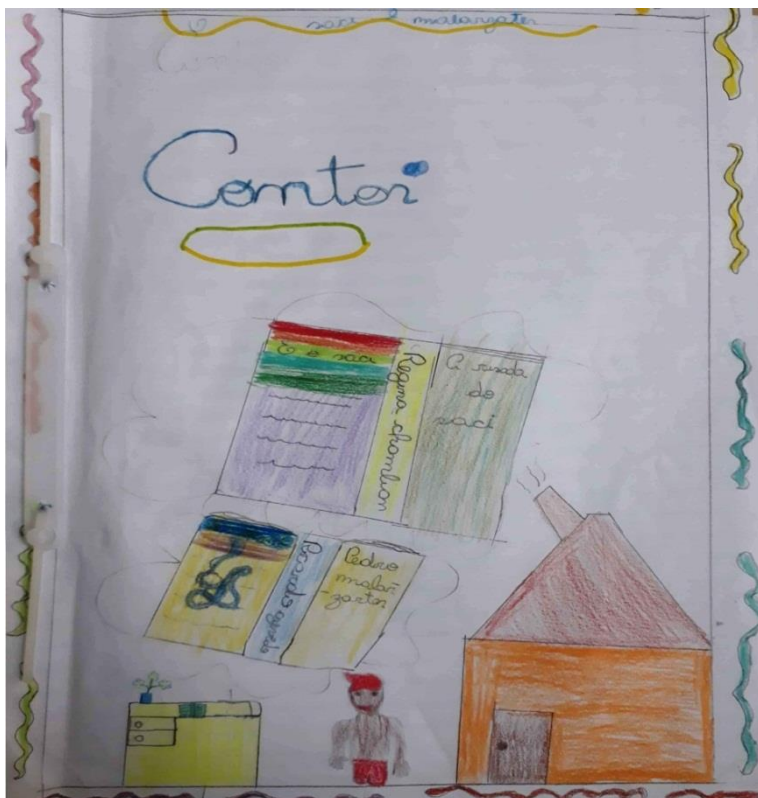


Fonte: aluna A, 2018

Comentário: A aluna escreve no estilo à Clarice Lispector, dialogando com o leitor, usando da pontuação para chamar sua atenção. Há traços da oralidade com “ok”, “pra”, “Ô manhê”. Apesar da pouca idade desta aluna, ela consegue escrever uma narrativa completa, não se perde nos diálogos, que estão direcionados ao foco narrativo, a personagem Pietra descreve-a além de alguns episódios e por fim acrescenta que ela “ainda” é feliz, há aí uma profundidade no pensamento da criança que escreve considerando a personagem em sua complexidade. A aluna demonstra muita empatia com as obras de Lispector, bem como para com a própria autora. Seu desenho ilustra bem a intimidade de Pietra, o espaço onde ela vive, onde se passa a história, o quarto, o banheiro... muito oportunamente relacionado ao título da obra.

Aluna B

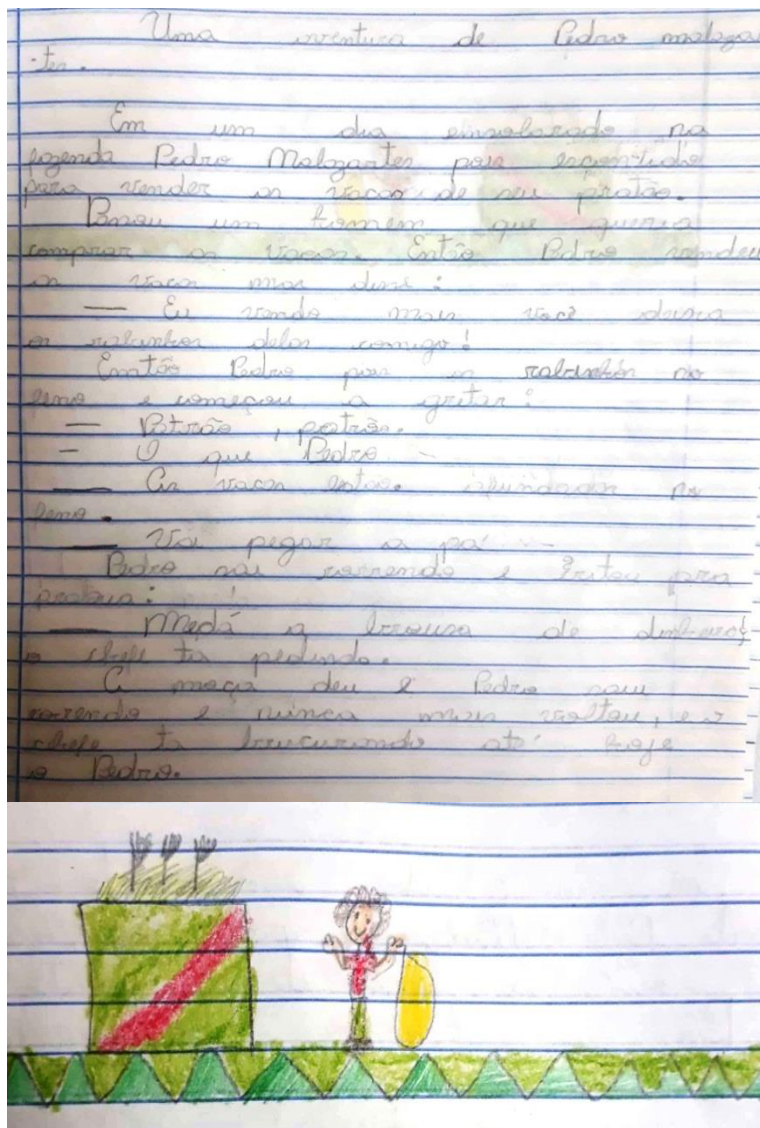
Figura 20 – Capa de portfólio da aluna B



Fonte: Aluna B, 2018

Escrita de autoria - conto popular

Figura 21 – Nova versão de “Malazarte” e ilustração

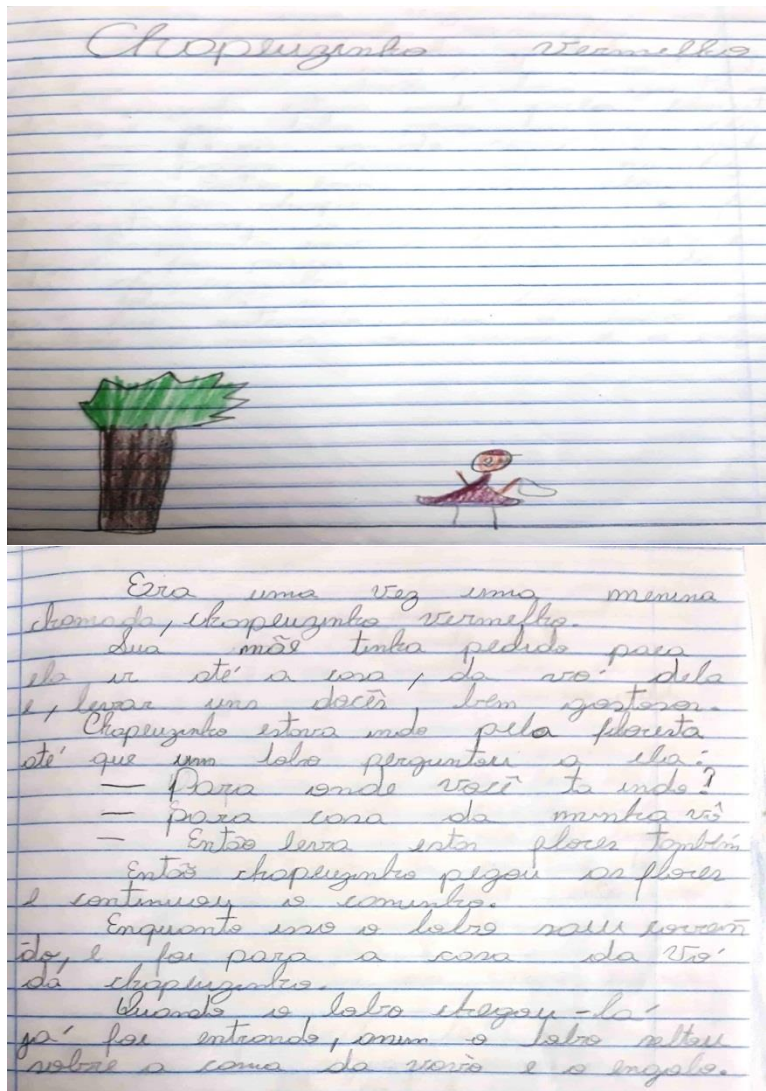


Fonte: aluna B, 2018

Comentário: A aluna manteve o fato de Malazarte roubar a bolsa de dinheiro, tirado de uma história que ela já conhecia, como alguns dos demais alunos. Porém sua escrita é interessante, coloca a memória à ativa para retomar fatos da história conhecida e consegue coerência textual encadeando os fatos, usando bem o recurso da pontuação. Sua ilustração apresenta o rabo da vaca no feno, aliás ela coloca três rabos, não nos atentamos para perguntar a ela o porquê, sugere bem pela expressão do rosto a esperteza aparentemente natural de Malazarte.

Reescrita de contos clássicos

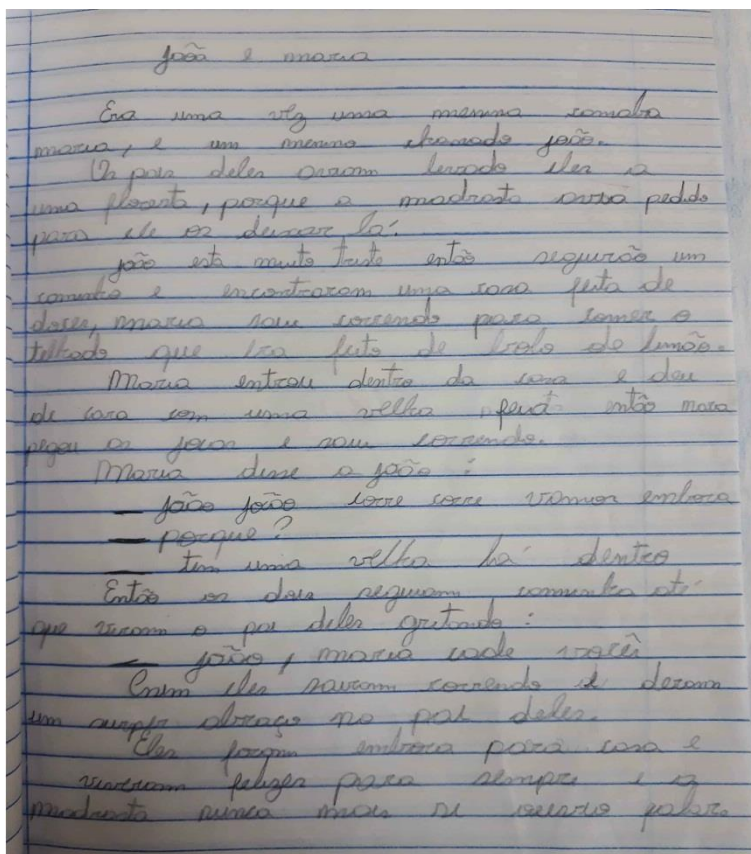
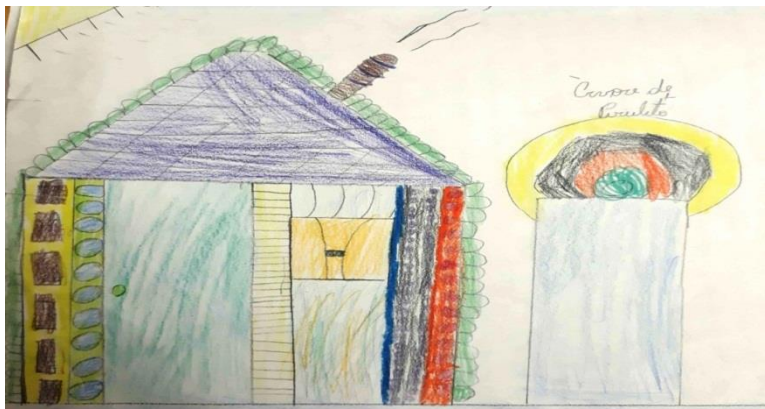
Figura 22 - Reescrita “Chapeuzinho vermelho”



Fonte: aluna B, 2018

Comentário: A aluna escreve a história com algumas diferenças, por exemplo, o lobo dar flores para que a menina leve para a avó, e também a narrativa termina com o lobo engolindo a vovó. No entanto retrata bem o enredo original. Sua escrita é bem articulada, tanto na escolha do vocabulário como no uso da pontuação. Sua ilustração é concisa apresentando dois elementos fundamentais do seu texto, a árvore, representando a floresta e a Chapeuzinho.

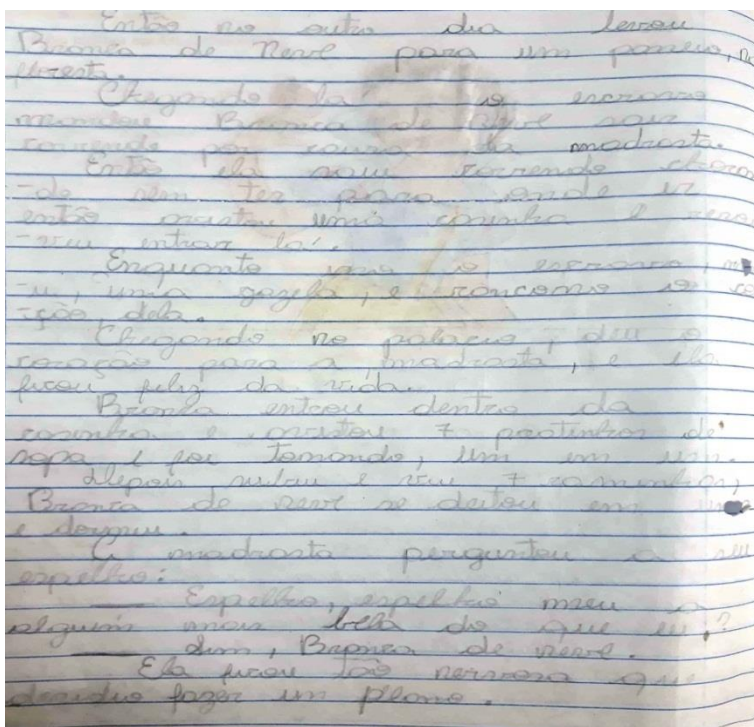
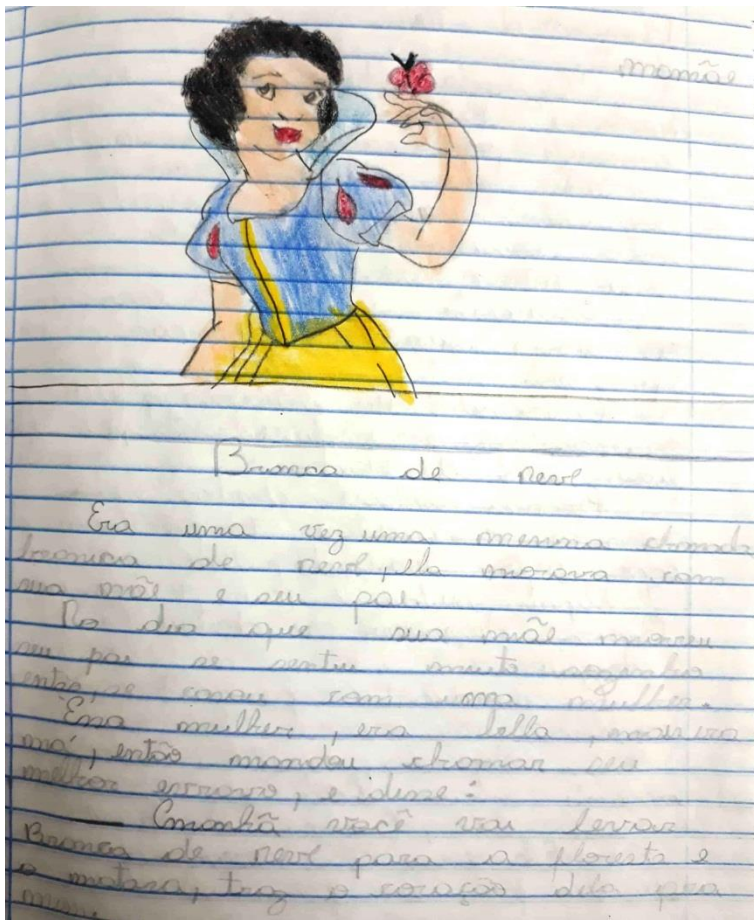
Figura 23 – Ilustração e reescrita - “João e Maria”



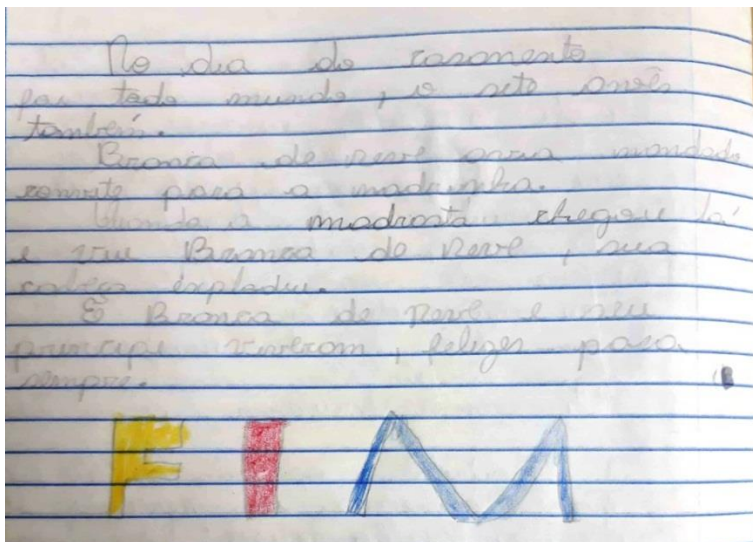
Fonte: Aluna B, 2018

Comentário: A aluna faz uma versão um pouco diferente, inicia mantendo o enredo das adaptações tradicionais, no entanto, a bruxa não chega a prender os meninos, ao contrário eles são mais espertos e ainda levam as joias, como acontece tradicionalmente. O desenho é bem sugestivo e rico, a casa é atrativa e até a árvore é um doce, o pirulito. A aluna usou bastante a imaginação tanto na mudança do enredo, no desfecho principalmente, como na ilustração.

Figura 24 - Reescrita "Branca de Neve"



Continuação da figura 24



Fonte: Aluna B, 2018

Comentário: A aluna descreve com riqueza de detalhes a tradicional história da Branca de Neve, no entanto ela muda alguns fatos, como “o príncipe a leva para casa” e não para o castelo, e ainda, antes de beijá-la; diferente também é o final da madrasta, sua cabeça explode de raiva. Muito interessante o texto, claro mesmo sendo extenso, isso chama a atenção, a aluna se estende nos detalhes, retomando à memória e usando de imaginação, criando uma versão coerente com o que foi pedido: reescrita do conto. Sua ilustração é uma réplica perfeita da personagem.

Figura 25 – Reescrita “A Bela Adormecida” e ilustração

A bela adormecida

Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma filha e o nome dela era Bella.

No dia do batismo sua mãe e seu pai receberam 7 pedras mágicas, e sua mãe tinha conseguido copiar o prato de ouro.

Ela tinha um problema e ela tinha esquecido de usar uma pedra mágica muito boa, na hora da última maldição a maldição não apareceu lá. Então ela disse:

— Não vão me chamar, então não venham!

A rainha disse:

— Com o quê?

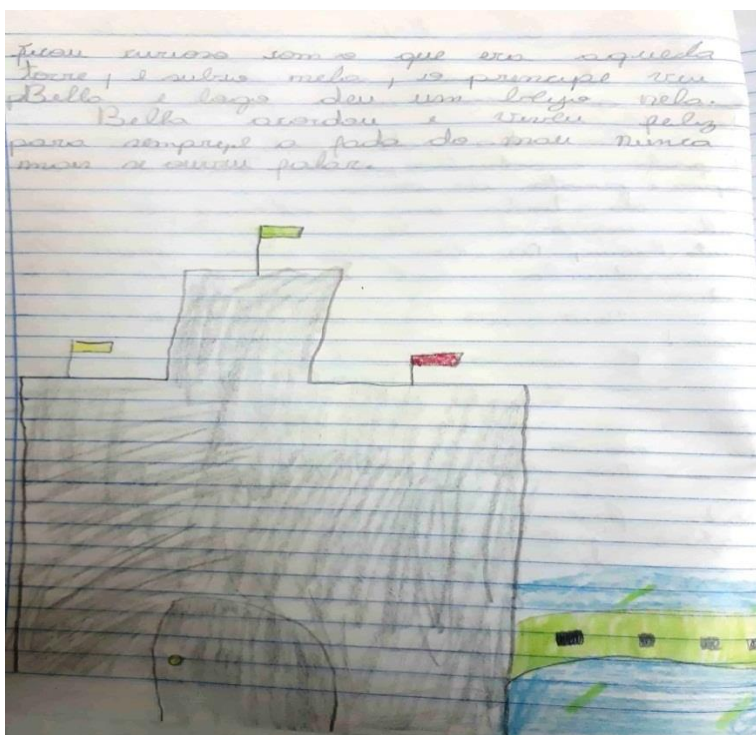
Quando ela completou 13 anos ela era bonita um pouco na cabeça e era moça.

— Não pareces não.

A rainha pediu para a filha fazer algo, mas ela não podia fazer que ela dormisse por 100 anos.

De passarem 17 anos, ela e o príncipe de Bella de 18 anos, e Bella não parava nunca pelo tempo.

Ele viu uma máquina de costura linda e quis fazer o dela lá, e dormiu profundamente depois de muito tempo um príncipe.



Fonte: Aluna B, 2018

Comentário: A aluna consegue reescrever com riqueza a narrativa. A sequência dos fatos é mantida como na história tradicionalmente conhecida. Há marcas da fala contemporânea no

seu texto: “a madrinha mal apareceu lá toda brava”, e também “Bella” ao invés de a Bela Adormecida, demonstrando articulação na linguagem utilizada, entre o clássico e o moderno.

Novas versões para os contos clássicos

Figura 26 – “Chapeuzinho Vermelho” e ilustração

Nome de quem o(a) ajudou: *mamãe* |
 Data: *24/10/2018*

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Ela tinha esse apelido pois desde pequenina gostava de usar chapéu e capa desta cor.

Um dia, sua mãe pediu:

___ Querida, sua avó está doente, por isso preparei uma sopa e aqueles doces. Você poderia levar à casa de sua avó?


___ Claro mamãe. A casa da vovó é bem pertinho!

___ Mas tome muito cuidado! Não converse com estranhos, vá pela estrada do rio.

___ Está bem mãe, vou pela estrada do rio...

Então muito feliz,
 Chapeuzinho vermelha começou
 muito feliz e contente.
 Mas de longe avistou algo
 estranho no caminho, eram velhas
 velhonas, com medo sentiu-se
 perdida a mudança de caminho.
 Sai pela floresta, estava com
 medo de ter derrubado de cima
 o que sua mãe falou.
 No meio do caminho encon-
 -trou um velhinho com fome, e muito

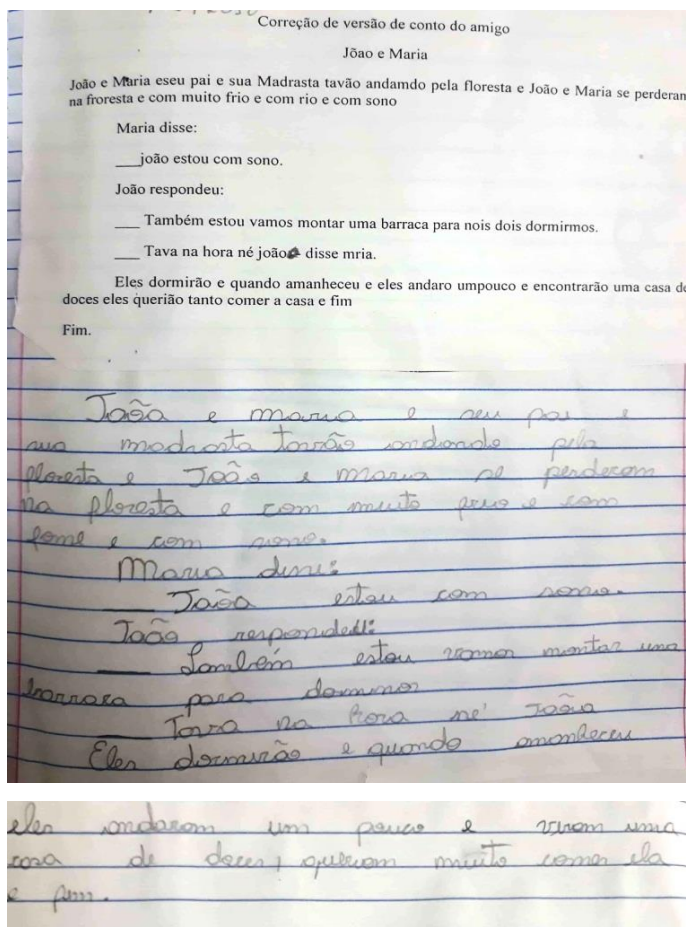
feliz. Ele estava perdido.
 Chapeuzinho vermelha deu toda
 a atenção, reparando a bondade da
 vovó e seu medo de ficar
 sozinho.
 Ela o encaminhou a caminho
 para a avó.
 Chapeuzinho, chegou a casa
 da vovó muito feliz, e a
 contou o que aconteceu, e a
 vovó ficou orgulhosa
 de sua boa atitude.



Fonte: Aluna B, 2018

Comentários: A narrativa foi coerente, dando sequência ao início dado. Apresenta um fundo moralizante, tratando de valores como a preocupação em obedecer a mãe e também a de ser boa para com o próximo. A criança foi muito criativa, modificando bastante a história já conhecida. A ilustração demonstra a referência que a aluna faz da personagem.

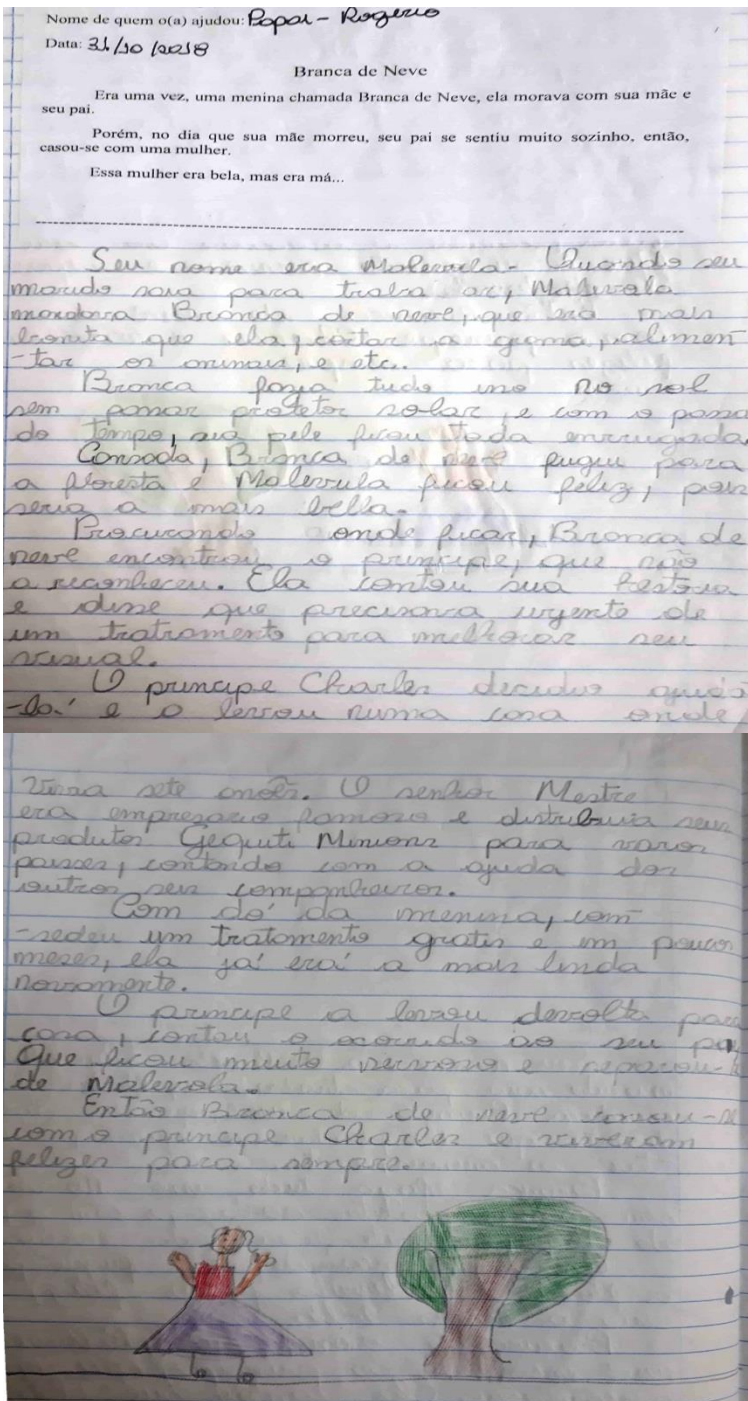
Figura 27 – “Branca de Neve”



Fonte: Aluna B, 2018

Comentário: Nesta atividade a orientação foi para corrigir inadequações gramaticais, de concordância, e também que poderiam melhorar o texto, mudando palavras ou frases se necessário. Foi uma atividade utilizada para melhorar a escrita dos alunos, por meio da revisão de texto do amigo. A aluna não mudou tanto a linguagem, a ortografia e a pontuação, ou seja, esse tipo de atividade, como ainda não é comumente usada na sala de aula, talvez tenha inibido a aluna de realizar uma melhoria significativa, parece que ela ficou preocupada em não mudar o texto original ou não sabia mesmo como fazê-lo ainda, porém foi o início de um trabalho que acreditamos ser bem positivo.

Figura 28 – “Branca de Neve”



Fonte: aluna B, 2018

Comentário: Essa versão que contou com a ajuda do pai da aluna ficou extraordinária. A aluna mantém o nome Malévola, já usado na versão anterior, agora para a madrasta de Branca de Neve. O enredo é bem diferente do conhecido, a aluna e seu pai usam de muita imaginação, atribuindo ao mundo dos contos os elementos da atualidade como cremes para beleza da empresa “Jequiti”. A narrativa é cheia de surpresas, com uma linguagem clara e bem estruturada. A parceria com o pai rendeu uma ótima produção.

Figura 29 – “A Bela Adormecida” e ilustração

Nome de quem o(a) ajudou: Amiga da sala
 Data: 06/11/2018

A Bela Adormecida

Era uma vez, num reino distante, um rei e uma rainha, eles tiveram uma linda princesinha, a quem chamaram de Aurora.

Para celebrar o seu nascimento, todas as fadas foram convidadas pra madrinha da menina. Cada uma das fadas, como prenda, concederam a ela um dom especial. Todas, exceto uma, a fada má, que não havia sido convidada...

Essa fada se chamava Malévolo, que no dia da festa interrompeu a última madrinha, e disse:
 — Eu não sou malvada — disse ela tentando se justificar.
 O rei então falou:
 — Venha comemorar o nascimento da nossa filha!
 Ele a disse, por ficou com medo dela.
 Ela lhe falou:
 — Não! Essa não é minha festa, tenho outra festa para ir!
 O rei disse:
 — Então por que sussurra tanto

problemas e não sou fazer parte da festa?
 — Porque eu sou a noiva!
 — Saia daqui!
 — Daqui eu só saio se comer alguns docinhos!
 Então pegue logo, e saia daqui!
 Ela pegou e foi embora.
 Depois de muito tempo ela deu uma festa e convidou o rei.
 Quando ele chegou no local da festa, Malévolo lhe disse:
 — Viu como eu não sou egoísta?!
 Partir desse dia, o rei foi obrigado a convidar ela para todas as festas dadas no reino.

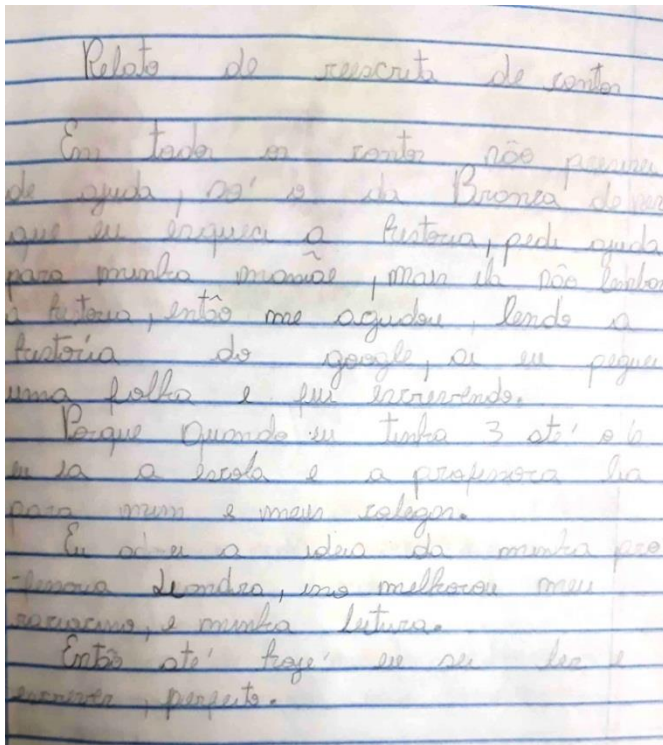
Continuação da figura 29



Fonte: aluna B, 2018

Comentário: Essa produção foi com a ajuda da colega da sala, o que podemos ver pelo texto ter sido muito positivo. As alunas usaram de muita criatividade, a versão é bem diferente da tradicional, na figura da Malévola (adaptação da personagem pela Disney). Há uso de linguagem coloquial e contemporânea como na expressão destacada “barraqueira”. O final é pacífico e a ênfase está na festa, a fada chamada Malévola, só se retira depois de comer docinhos. Há intertextualidade, da história tradicional com a versão atualizada em um filme intitulado de “Malévola”. Isso comprova que a tecnologia acrescenta no ensino da literatura, levando-nos a repensar melhor o uso e aproveitamento desse recurso na formação de leitores literários, uma boa produção de um filme deve levar a busca da fonte: sua escrita, a obra. A ilustração das alunas em harmonia com o que escrevem, representa bem o cenário de festa, a variedade dos doces que prendeu a fada “Malévola” por um tempo na festa de nascimento da princesa. A Bela Adormecida não é posta como personagem principal e sim a fada e o rei tomam a cena dessa narrativa. Boa versão, com escrita coerente e bom uso dos recursos linguísticos como pontuação adequada e uso de diálogos que avivam a narrativa.

Figura 30 - Relato

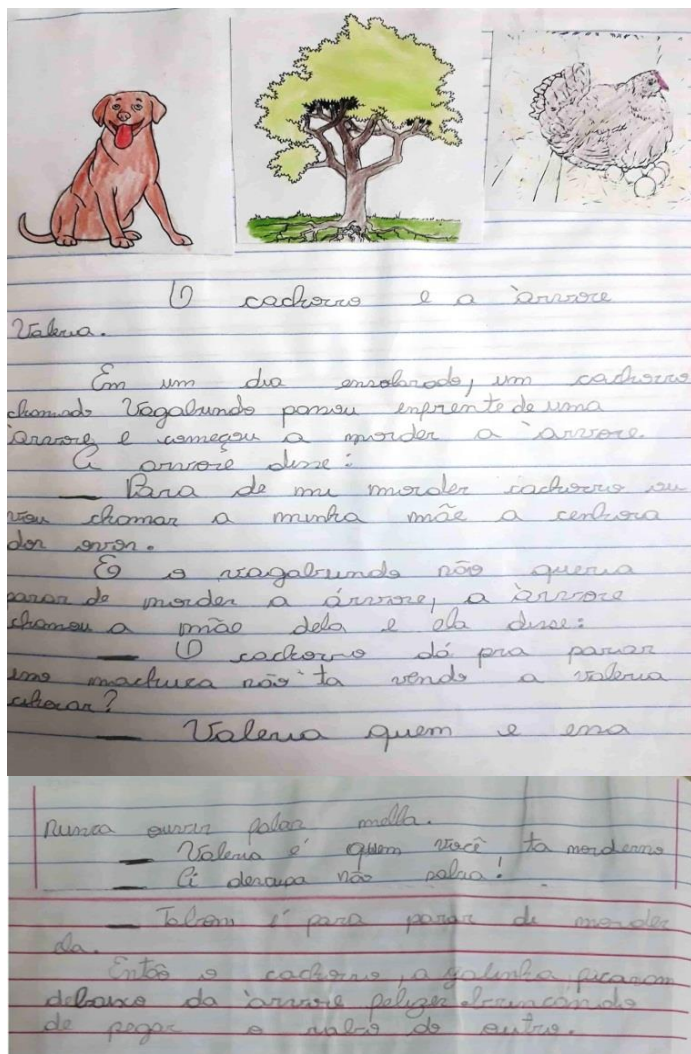


Fonte: aluna B, 2018

Comentário: O relato da aluna é bem parecido como o dos demais. Geralmente os alunos lembram-se das histórias pelos professores que contaram, os pais já têm esquecido, na maioria, os contos da infância e um fato importante a criança relata e muitos comentaram com a professora foi de que quando os pais não se lembravam recorriam ao Google (ferramenta de pesquisa da internet). Verificamos que a maioria dos pais não costuma ler para seus filhos. Outro fato interessante é que na maioria das vezes foram as mães quem ajudaram os filhos, figuras femininas. Na versão da Branca de Neve, essa aluna, surpreendentemente recebe ajuda do pai e escreve um ótimo texto. A aluna mostra-se grata à professora e reconhece que o projeto de leitura contribui para a evolução da sua escrita.

Escritas de autoria

Figura 31 - “Quase de verdade”



Fonte: aluna B, 2018

Comentário: Esta história é também bem ficcional, a árvore tem como mãe a galinha, os personagens falam como nas fábulas. A aluna consegue soltar a imaginação e explorar as referências que traz do animal cachorro que morde, da galinha que protege os filhos e da árvore que abriga com sua sombra. A escrita ocorreu antes de ouvir a história ‘Quase de verdade’ de Clarice Lispector, a comparação depois, de sua escrita e da autora foi discutida e a aluna ficou surpresa em constatar que os mesmos elementos podem desempenhar outros papéis, que há outras versões. Esse foi um dos objetivos dessa atividade, como desenvolver a ficcionalidade nas suas escritas. As figuras nortearam a criação da aluna que pode contar com a sua criatividade, imaginação e suas memórias.

Figura 32 – “A vida íntima de Lorena” e ilustração

A vida íntima de Lorena

Lorena é uma menina muito bonita, inteligente e caprichosa.
 É a melhor amiga da Púta.
 Ela brinca muito junto com a Púta até brigar mas depois resolve tudo.
 Ela mora no jardim situada em Branca no Brasil.

A casa que ela mora gosta e eu também é na uma patinadora profissional na Disney.

Eu e ela temos a mesma idade e se não quer saber não continuamos sem saber também eu sinto que tem dez anos.

Estudamos na mesma escola.
 O nome da amiga dela é o mento de que o dela.
 Jogamos até Balle juntos e é muito legal.
 Mas não moramos perto de uma.

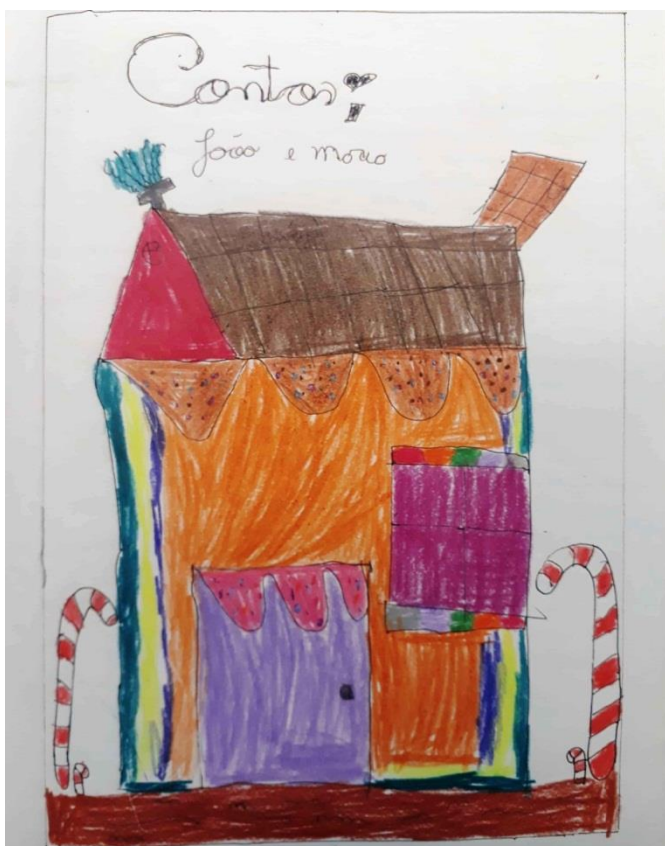


Fonte: aluna B, 2018

Comentário: O nome atribuído às personagens são fictícios, porém a aluna escreve de acordo com sua realidade e da sua melhor amiga. Dialoga com o leitor, como faz Lispector nas suas obras. Apesar de não ter sido um texto extenso, representa com clareza o título “a vida íntima de Lorena”. Podemos constatar uma escrita bem contemporânea pela linguagem que é empregada. A aluna retrata seu amor pela amiga no desenho, com uma declaração explícita e vários corações.

Aluna C

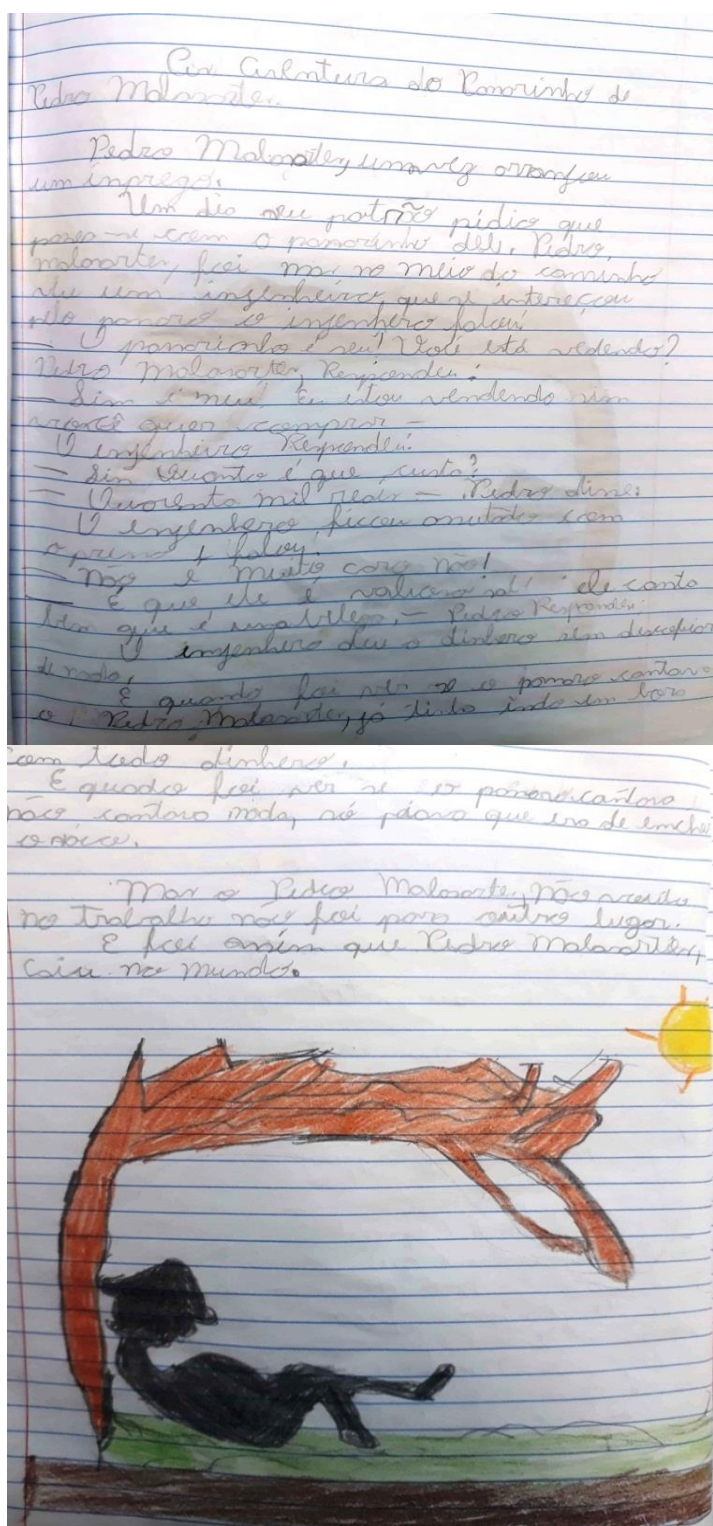
Figura 33 – Ilustração da capa do portfólio da aluna C



Fonte: aluna C, 2018

Escrita de autoria - conto popular

Figura 34 - Nova versão de "Malzarte"



Fonte: aluna C, 2018

Comentário: A aluna apresenta muitas inadequações ortográficas, porém não é nossa intenção nesse momento esse tipo de análise e sim sua criação, a imaginação e criatividade e isso ela tem

desenvolve bastante. Ela como outros colegas haviam ouvido uma história de Malazarte envolvendo um passarinho e um patrão, então recorreu à memória para a criação dessa narrativa. Foi bem criativa, mudou bastante o texto, lemos o original para comparar, a linguagem da aluna é simples e clara, há coerência dos fatos pelo encadeamento das ideias. Pedro Malazarte é mantido como o esperto trapaceiro.

Reescrita de contos clássicos

Figura 35 - Ilustração e reescrita - “Chapeuzinho vermelho”



Chapeuzinho vermelho?

Em uma vez um menino chamado Chapeuzinho vermelho, que tinha um apelido por ter de fazer uma gostosa de uma estroada e com dentes caros.

Um dia sua mãe pediu:

— Querido, sua avó está doente, por isso prepare um saço e aquele doce. Não poderia levar o caso de sua mãe?

— Claro mamãe, é isso da avó e bem pertinho!

— Não, tome muita cuidado. Não se esqueça com estradas. Não pela estrada da rua.

— Está bem mãe, não pela estrada da rua.

— E não se esqueça de levar os doces para a avó, mas não se esqueça de que tem um lobo inteiro.

Ela pergunta:

— Quem é isso?

— É um lobo branco e eu sei que está indo no caso de você?

— Sim, do mesmo tipo, mas não é um caminho curto — disse Chapeuzinho.

— Sim, na qual avó? — Respondeu o lobo.

Sim, pode ser, o lobo chega no caso da mãe e rapidamente logo o Chapeuzinho chegou ao lobo com ela rapidamente e o Chapeuzinho começou a gritar e um caçador apareceu ali perto e ouviu quando isso aconteceu e logo do lobo e conseguiu a mãe e o Chapeuzinho e logo matou o lobo e virou amigo de Sim?

Fonte: aluna C, 2018

Comentário: A reescrita da aluna é uma boa retomada da história tradicionalmente conhecida. Ela resgata todos os elementos e personagens, a origem do nome “Chapeuzinho Vermelho”, os doces para a vovó, a recomendação da mãe, a floresta, o caminho mais perto, o lobo que se

faz de bonzinho, e o caçador que aparece e salva a menina e tira a avó da barriga do lobo. Houve coerência, a sequência dos fatos foi mantida, no entanto a aluna escreve com autonomia utilizando seu estilo, como na expressão “__ Claro mamãe, a casa da vovó é bem pertinho!”. Explora bem os recursos da pontuação e os diálogos. A ilustração é bem rica nos detalhes da personagem.

Figura 36 – Ilustração e reescrita - “João e Maria”



João e Maria

Numa tarde em que João e Maria estavam brincando na floresta de pai e sua madrasta estava comendo o maduro das que não estavam ajudando as crianças que a ajudaram. João e Maria e que queria alondra-veloz.

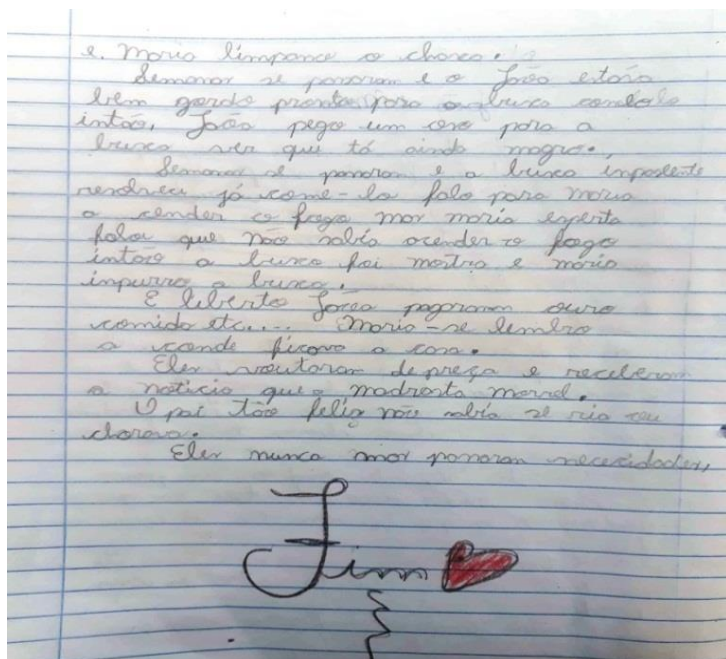
Na noite seguinte João e Maria foram dormir sem nada de comida. No dia seguinte João e Maria foram para uma festa de aniversário e João e Maria foram para a festa de aniversário e João e Maria foram para a festa de aniversário.

No dia seguinte João e Maria foram para a festa de aniversário e João e Maria foram para a festa de aniversário e João e Maria foram para a festa de aniversário.

Então João e Maria foram para a festa de aniversário e João e Maria foram para a festa de aniversário e João e Maria foram para a festa de aniversário.

Ela contou toda a história que aconteceu quando acordaram João e Maria numa grande...

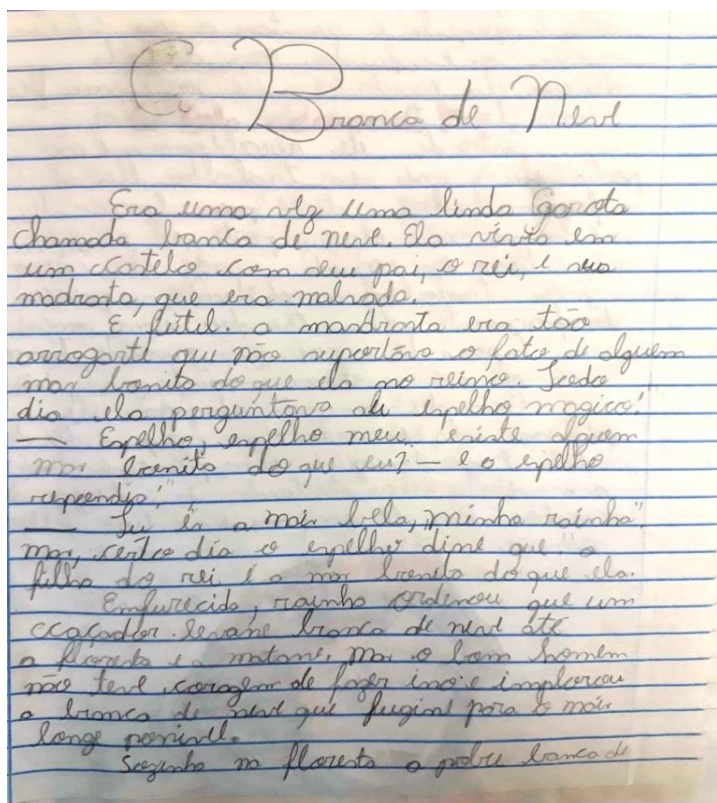
Continuação da figura 36



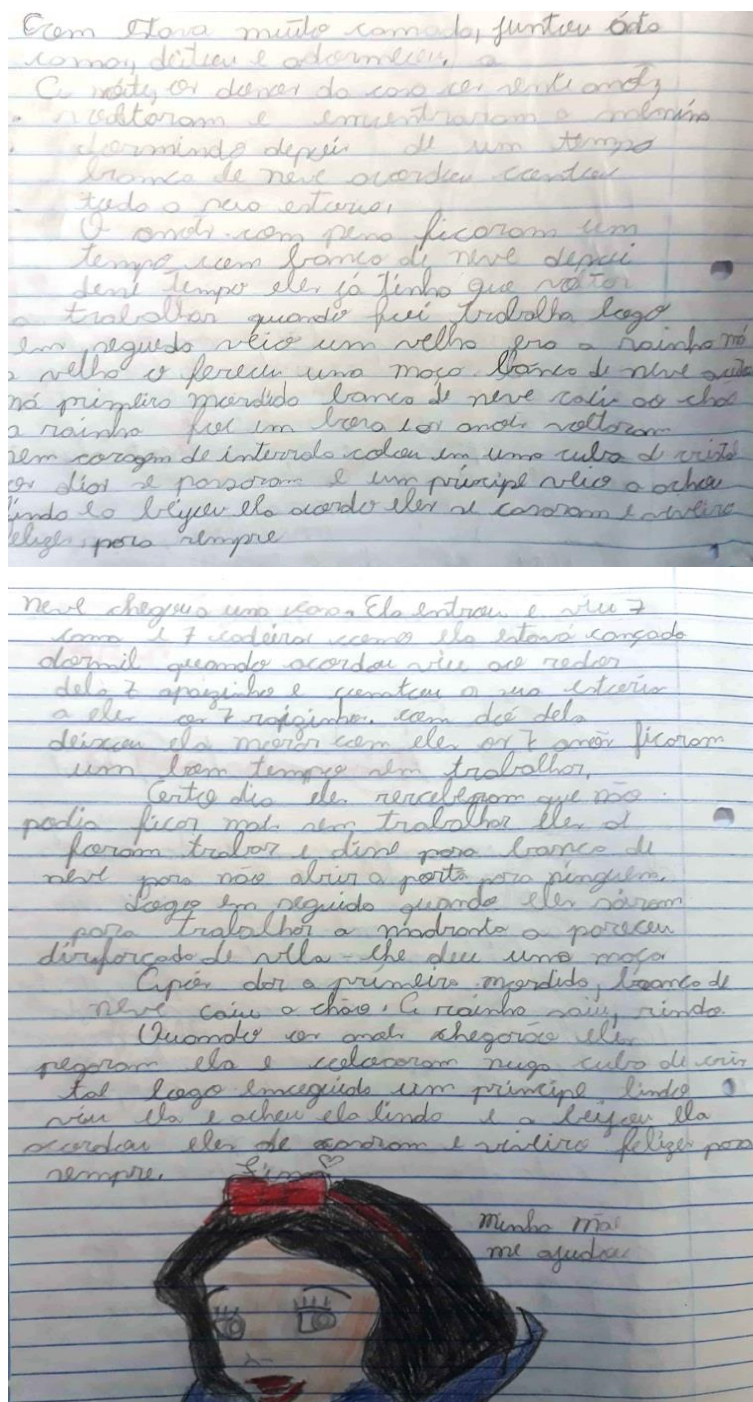
Fonte: aluna C, 2018

Comentário: O encadeamento de ideias é perfeito, a aluna resgata com detalhes a história tradicionalmente conhecida tanto na escrita como no desenho. Explora a linguagem e seu texto apresenta boa estrutura.

Figura 37 - Reescrita "Branca de Neve"



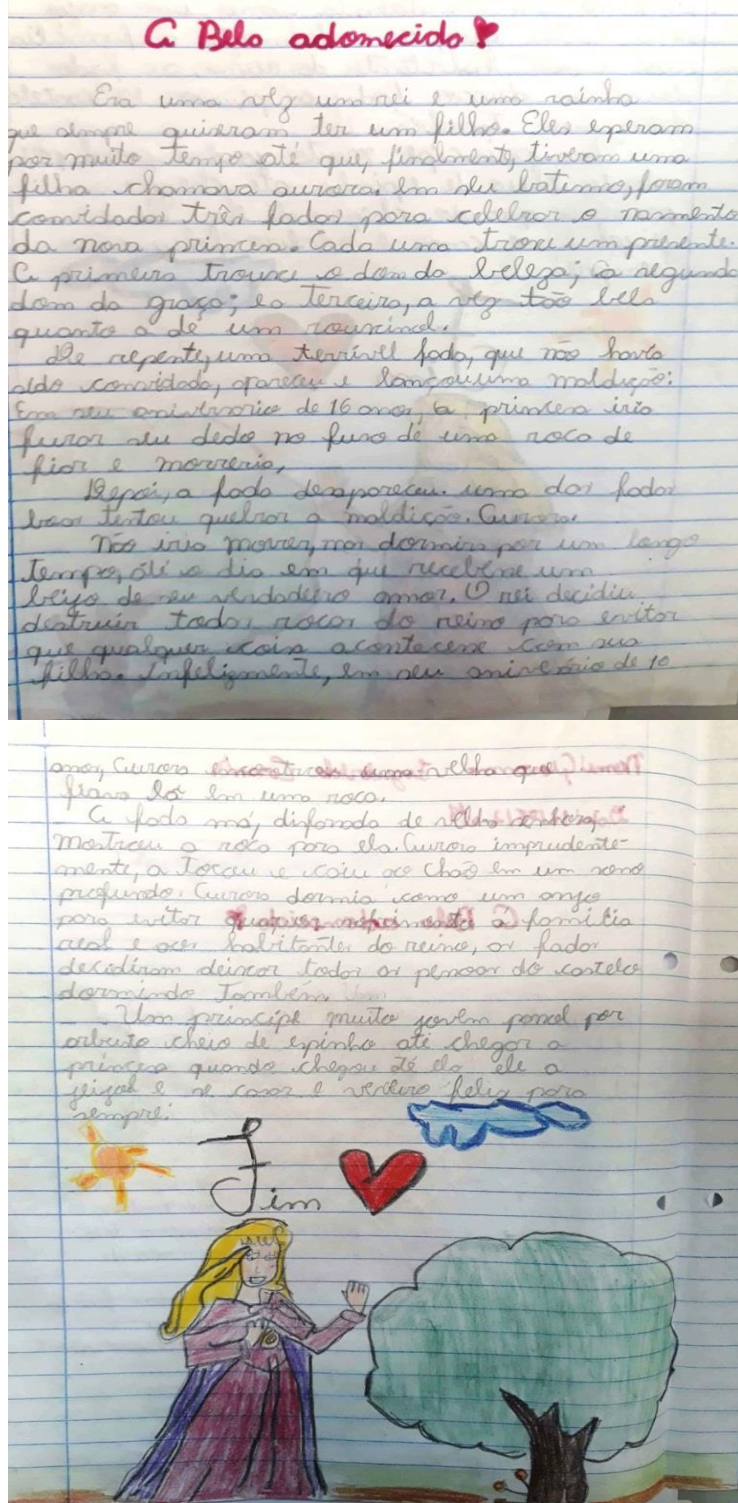
Continuação da figura 38



Fonte: aluna C, 2018

Comentário: Nessa reescrita a mãe ajuda a aluna. A produção é rica em detalhes, explorando bastantes palavras e expressões como: “malvada”, “fútil”, “arrogante”, “o mais longe possível”, “rapazinhos”, “a rainha saiu rindo”, dentre outros. A aluna apresenta coerência e sequência dos fatos e escreve com autoria, expressando-se de maneira original, ou seja, domina a linguagem conferindo seu estilo ao texto. A ilustração também retrata a Branca de Neve do conto tradicional.

Figura 38 - Reescrita “A Bela Adormecida”



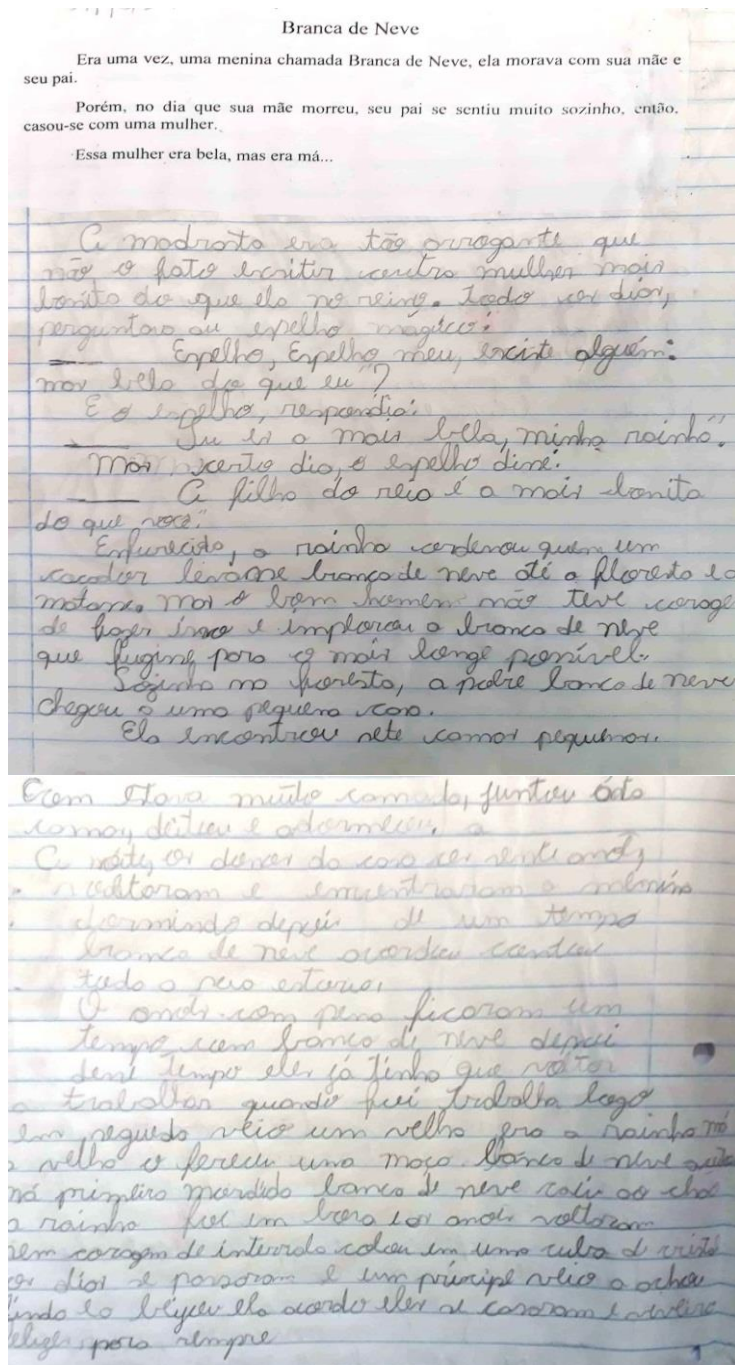
Fonte: aluna C, 2018

Comentário: A produção da aluna mantém o foco narrativo com da história conhecida. Escreve com riqueza de detalhes. Interessante observar que a princesa chama-se “Aurora” (personagem da atualidade em histórias infantis) e espeta o dedo aos dezesseis anos, uma

versão diferente de outros textos. Percebemos que nessa reescrita nem todos os alunos utilizam a data de quinze anos para esse acontecimento. A aluna apresenta boa memória, e pode, em casa, contar também com a ajuda da mãe.

Novas versões para os contos clássicos

Figura 39 – “Branca de Neve”

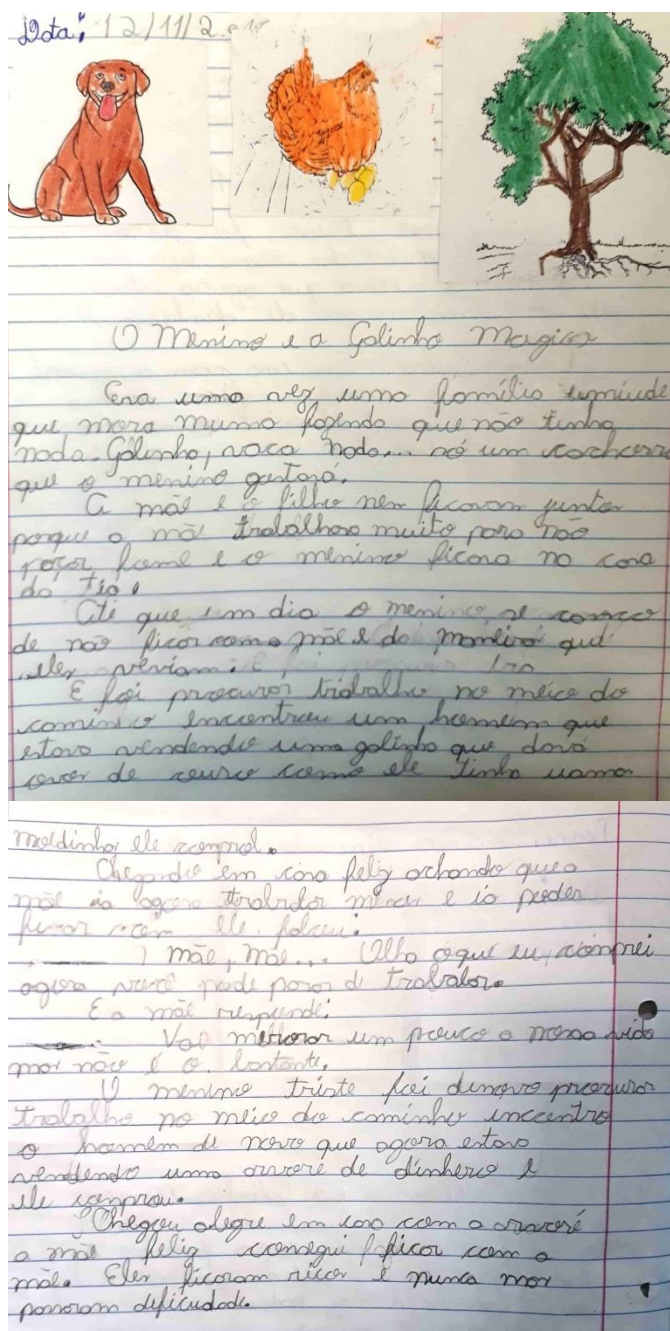


Fonte: aluna C, 2018

Comentário: Houve sequência lógica na continuação da história, no entanto a aluna baseou-se muito na reescrita que fez anteriormente sobre eâesse conto, não havendo uma mudança significativa na narrativa. Na verdade esta versão foi mais concisa. A aluna contou com a ajuda da mãe.

Escritas de autoria

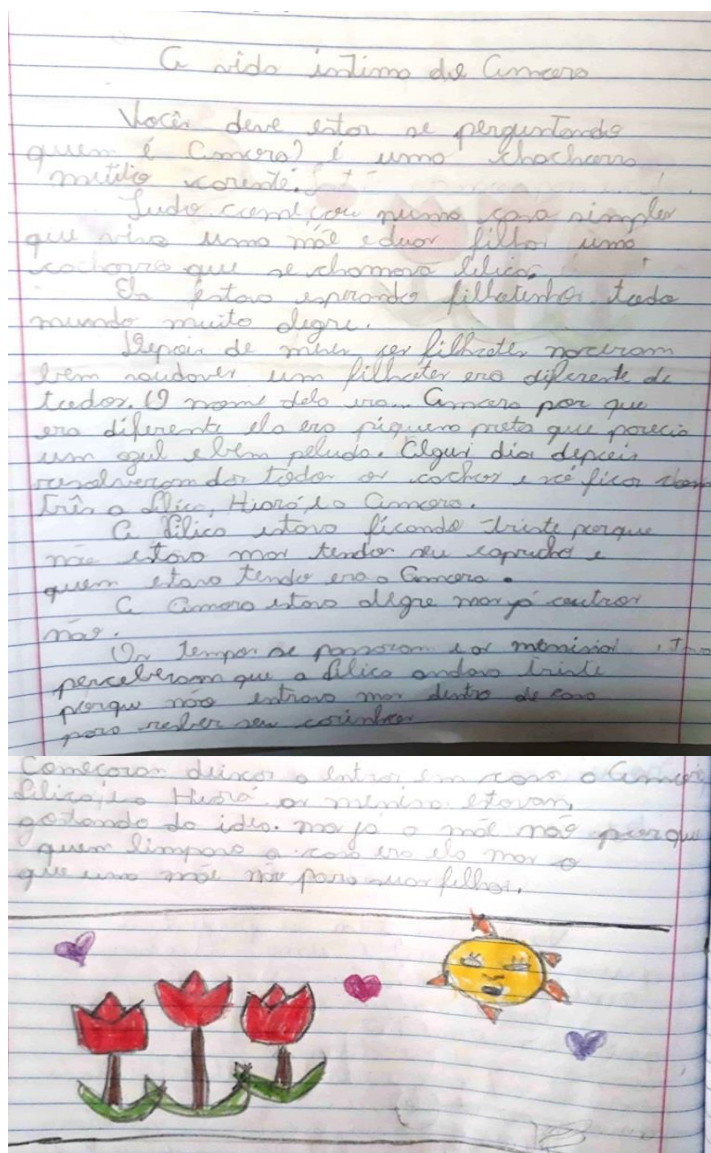
Figura 40 - “Quase de verdade”



Fonte: aluna C, 2018

Comentário: A aluna usou da imaginação e criou uma narrativa bem ficcional. A história é curta mas cheia de acontecimentos. Retrata a realidade contemporânea, a mãe que trabalha fora, o filho que fica com a tia e também busca ajudar em casa. Uma boa produção a partir de figuras.

Figura 41 - “A vida íntima de...”



Fonte: aluna C, 2018

Comentário: A produção é bem próxima da história de Lispector, fala de animais, Amora é um dos cachorrinhos. O amor da mãe está acima de tudo. A aluna aproxima o leitor da sua escrita por meio de detalhes sobre a vida dos animais na casa da família e também pelo modo como escreve, parece influenciada pela autora de “A vida íntima de Laura”. A narrativa é criativa e a ilustração pretendia um cachorro na cena, mas a aluna disse que não conseguiu desenhar o animalzinho como gostaria e por isso preferiu apagar.

Aluna D

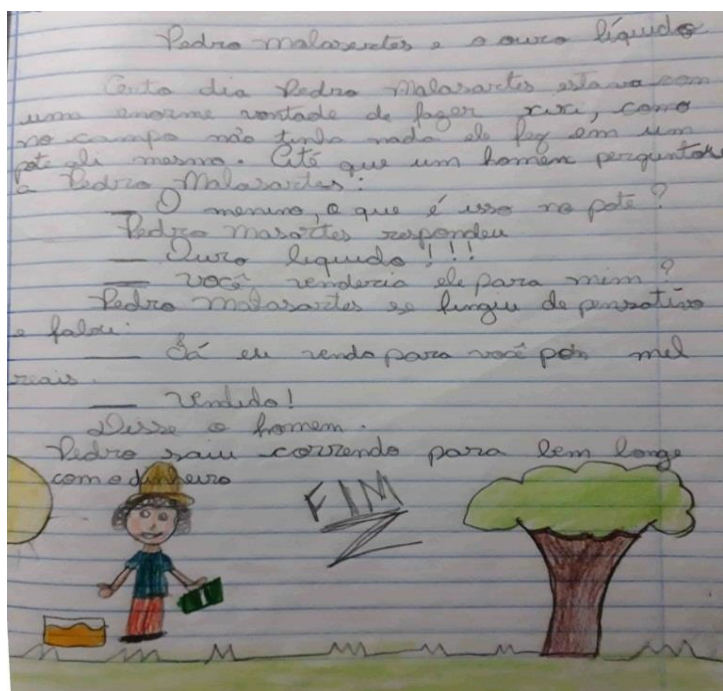
Figura 42 – Ilustração da capa do portfólio da aluna D



Fonte: aluna D, 2018

Escrita de conto popular

Figura 43 – Nova versão de “Malazarte”



Fonte: aluna D, 2018

Comentário: Quanta criatividade nessa escrita! No texto a aluna usou suas referências sobre o campo, de valor material (o ouro) e criou uma ótima narrativa para Malazarte. Este, continua como espertalhão que no fim sempre se dá bem. Escrita com uso de recursos linguísticos e de pontuação adequados, deixando o texto claro e interessante. A aluna apresenta boa autonomia na produção. A ilustração representa bem a narrativa.

Reescrita de contos clássicos

Figura 44 – Ilustração e reescrita “João e Maria”



João e Maria

Era uma vez dois irmãos João e Maria, que tinham um pai e uma madrasta malvada.

Até que um dia a madrasta começou a se preocupar e abandonar a floresta, os dois irmãos ficaram tão contentes que Maria começou a chorar de medo e disse a João:

— João não vá morrer.

João que era muito esperto disse:

— Calma Maria temo uma ideia!

No dia seguinte os dois pegaram migalhas de pão para cozequise voltar para casa, mas os dois viram comiam todas as migalhas; Maria chorou até não aguentar mais junto a João, até que eles adormeceram.

No outro dia eles acordaram e foram caminhar pela floresta até que eles adormeceram uma casinha de doces onde morava uma bruxa e eles comeram muito até que uma velha apareceu e colocou eles para dormir.

Eles acordaram e explicaram tudo para a bruxa foi esperto e colocou João dentro de uma grade e Maria para trabalhar.

A bruxa dava muito coque para João para o coque, mas João sempre molhava os dentes em vez de seu dente.

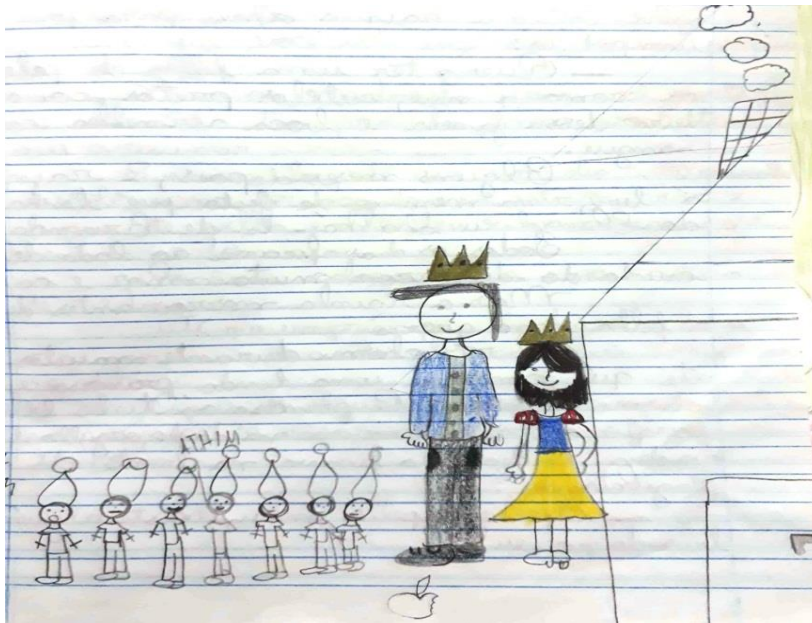
No dia seguinte a bruxa caiu na malilha da Maria e caiu no forno.

Maria correu salvou João e pegou as joias da bruxa e correu para floresta.

Os dois lembraram onde era sua casa e chegaram ao pai e voltou a madrasta ficou e o pai dos crianças ficaram ricos e felizes para todo sempre.

Comentário: A aluna recupera detalhadamente os fatos da narrativa tradicional mais conhecida. Há uma pequena mudança quando ela diz que João mostrava um palito para a bruxa ao invés do dedo. Há coerência narrativa e a aluna usa adequadamente a pontuação e a linguagem. Boa reescrita. O desenho é bastante sugestivo focando na casa da bruxa, que atrai as crianças por ser feita de doces.

Figura 45 – Ilustração e reescrita - “A Branca de Neve”



A Branca de Neve

Era uma vez, um casal muito rico que moravam no castelo.

Um dia uma bela rainha estava sentada perto da janela, bordando um lençol de lã. Sem querer, espetou-lhe o dedo na agulha e caíram três gotas de sangue no neve. Então a rainha abriu para fora e fez um pedido:

— Quero ter uma filha de pele branca como a neve, cabelos pretos como a mecha dessa janela e boca vermelha como o sangue.

Alguns meses depois, a rainha deu à luz, uma menina de fato que tinha pedido. O rei chamou-a de Branca de Neve.

Todos os dias ficava ao lado dela, cuidando dela com muito amor e carinho.

Mas a rainha morreu antes de criar a filha como queria.

O rei chorou durante muitos dias, até que conheceu uma linda princesa e se casou com ela. A princesa só tinha beleza, porque o resto era só vaidade, orgulho e malvadez. O dia todo ficava na frente do espelho perguntando:

— Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?

Continuação da figura 45

E o espelho sempre dizia não, mas um dia o espelho respondeu que Branca de Neve era mais bonita que ela.

O rei também mandou o caçador matá-la, o caçador não teve coragem de matá-la e levou-a a uma casinha no meio do floresta.

Branca de neve dormiu nas camas, muito pequenas no meio da noite os anões acordaram ela e disseram:

— O que você está fazendo aqui? perguntou o chefe.

— Minha madrasta quer me matar!

— Não tem problema, mas você tem que arrumar a casa.

E assim foi; até que um dia a madrasta descobriu que Branca de neve estava viva e fingiu de velha e lhe deu uma maçã envenenada, e dormiu.

Os anões colocaram-a no caixão de vidro.

Até que um príncipe lhe deu um beijo, ela acordou e os anões abraçaram-a e despediram-se dela.

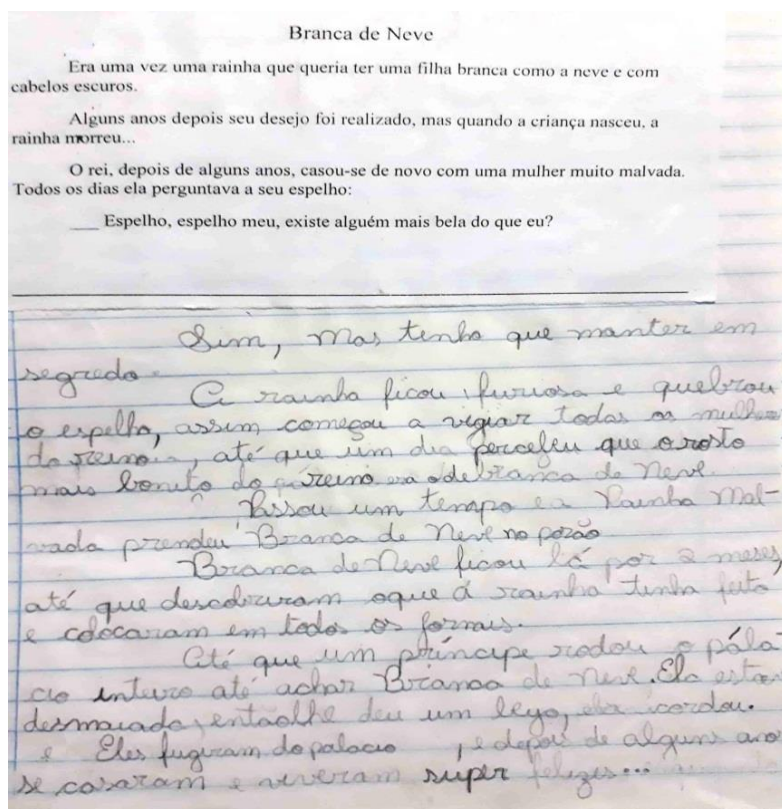
Depois de alguns meses, Branca de Neve e o príncipe se casaram e viveram felizes para sempre.

Fonte: aluna D, 2018

Comentário: A reescrita é bem fidedigna da conhecida história de Branca de Neve. Ela descreve desde antes do nascimento, como surgiu o nome da personagem, passando pela morte da mãe, o casamento do pai com uma princesa que embora linda, era muito vaidosa e má, perpassando pela sorte de ter a vida poupada pelo caçador, a chegada à casa dos anões, a maçã envenenada, o caixão de vidro até o beijo do príncipe, culminando no casamento e final feliz do conto de fada. O texto é rico em detalhar os acontecimentos e sua escrita apresenta coerência, encadeando e amarrando as ideias. Rico também é sua ilustração, além dos personagens ela retrata a casa dos anões e a maçã envenenada e mordida.

Reescrita de versões de contos clássicos

Figura 46 – “Branca de Neve”



Fonte: aluna D, 2018

Comentário: A avó ajudou a aluna para essa escrita. A aluna dá continuidade à história de maneira bem criativa. A versão é bem inovadora. Embora seja uma narrativa curta, apresenta muita ação, misturando elementos do conto clássico com elementos da nossa contemporaneidade como podemos ver no uso da palavra “jornais”, e das expressões: “rodou o palácio todo” e “super felizes”. Mesmo com uma trama diferenciada a aluna mantém o romantismo dos contos de fadas.

Figura 47 – “A Bela Adormecida” e ilustração

Nome de quem o(a) ajudou: *Amiga do sala*

Data: *06/11/18*

A Bela Adormecida

Era uma vez, num reino distante, um rei e uma rainha, eles tiveram uma linda princesinha, a quem chamaram de Aurora.

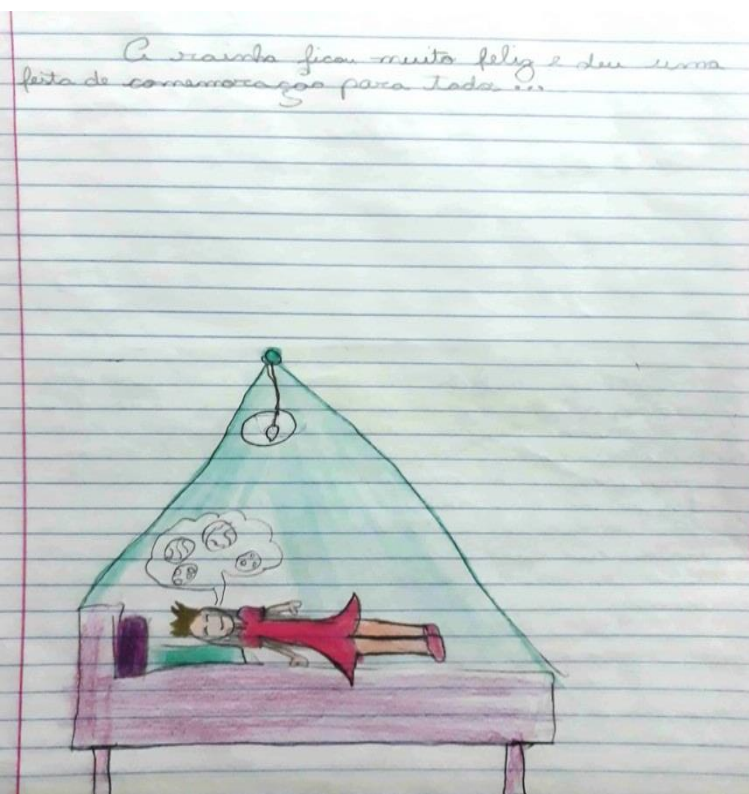
Para celebrar o seu nascimento, todas as fadas foram convidadas pra madrinha da menina. Cada uma das fadas, como prenda, concederam a ela um dom especial. Todas, exceto uma, a fada má, que não havia sido convidada...

Nisso a fada má lançou um feitiço sobre seu corpo, o feitiço era quando dormia viajou para outra planeta. Uma das fadas viu isso e aconteceu e contou tudo para o pai (mãe da menina). O pai ficou desesperado e foi contando com Curota, ao ver ela percebeu que não tinha nada de diferente.

Passaram-se 10 anos e a menina começou a perceber que quando dormia via coisas nos seus sonhos, muito estranho, por exemplo: Planetas, universos e etc...

Até então a fada má começou a passar mal e explodiu logo depois morreu.

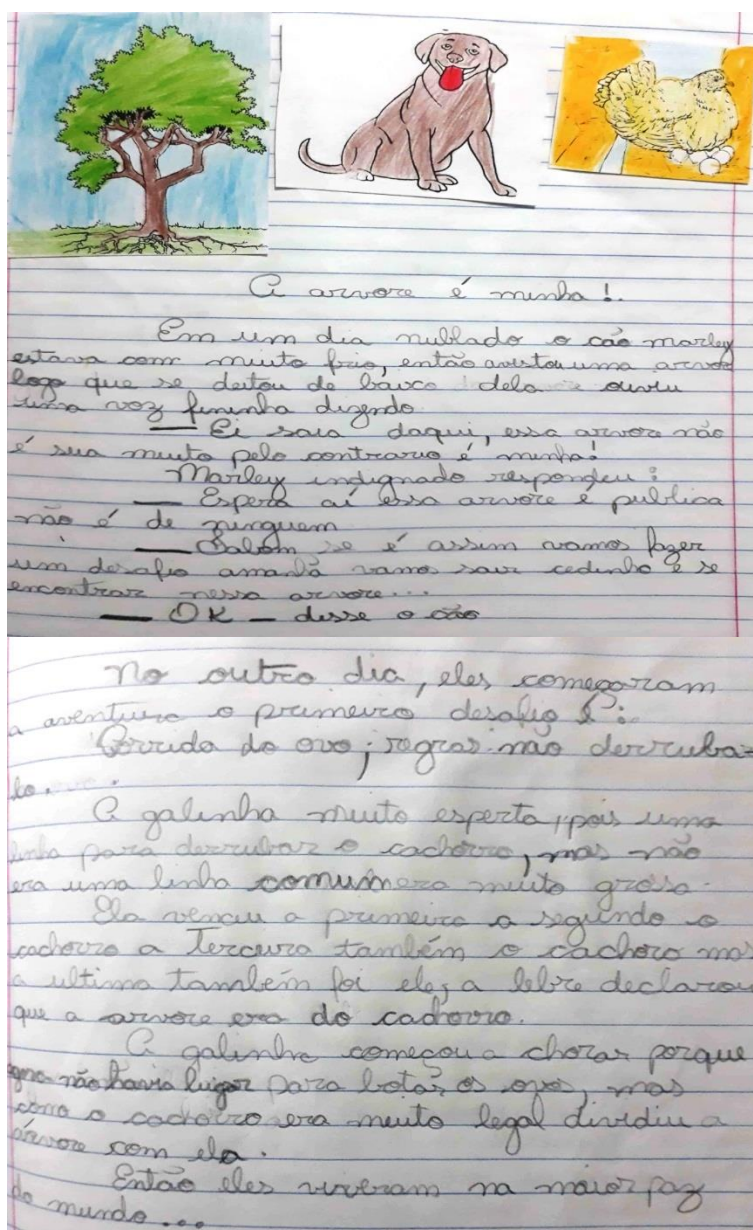
Curota começou a sentir coisas em seu corpo, era o feitiço que estava acabando, contou para sua mãe, então ela chamou as fadas madrinha para ver e descobriu que estava acontecendo alguma coisa com a fada má, pois o feitiço se acabou.



Comentário: Imaginação e ficção se deram as mãos, excelente versão para o conto Branca de Neve. A aluna dá sequência na história demonstrando domínio de linguagem e bom uso da pontuação. Narrativa cheia de ação e aventura. O objetivo deste trabalho é efetivado nessa escrita. A ilustração apresenta o fato principal da trama, a princesa sob feitiço, viajando para outras dimensões.

Escritas de autoria

Figura 48 – “Quase de verdade”



Fonte: aluna D, 2018

Comentário: Com linguagem simples e coerente a aluna apresenta a trama de maneira bem interessante e criativa. A imaginação e a ficção ganham espaço, a galinha e o cachorro falam e entram numa competição na disputa pela árvore, mas no final acabam se entendendo. A aluna coloca os personagens no mundo infantil das brincadeiras de infância “corrida do ovo” e outras. Utiliza diálogos e deles transita para a fala do narrador sem dificuldades, apresenta também domínio no uso da linguagem e da pontuação. A aluna contempla e explora as figuras dadas para a construção da história.

Aluno E

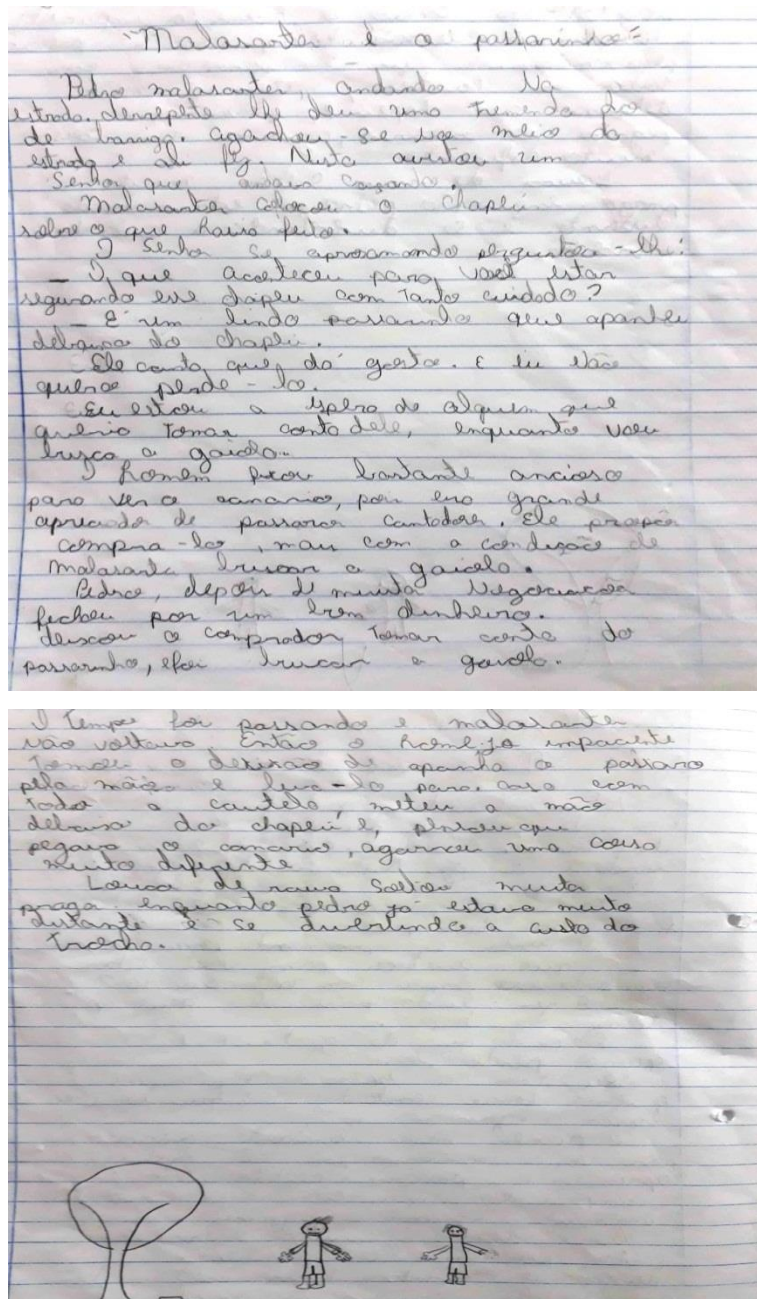
Figura 49 – Ilustração da capa do portfólio do aluno E



Fonte: aluno E, 2018

Escrita de autoria

Figura 50 – Versão de “Malazarte”



Fonte: aluno E, 2018

Comentário: O aluno usa as referências que tem de outra história de Malazarte, em que aparece o passarinho, como outras também o fizeram, fazendo uma ótima escrita, mantém o humor e preserva a malandragem de Malazarte. Há coerência e sequência e bom uso da linguagem e da pontuação. Percebemos o quanto as crianças gostam muito desse personagem, pelas aventuras inusitadas que sempre causam admiração, espanto e risos.

Reescrita de contos clássicos

Figura 51 – Reescrita de “Chapeuzinho Vermelho”

Era uma vez...

Uma garotinha que tinha que levar pão de leite para sua avó. Enquanto caminhava alegremente pela floresta, um lobo apareceu e perguntou - lobo:

- A onde você está indo.
- A casa da vovó - respondeu ela prontamente.

O lobo muito esperto, chegou primeiro à casa, matou a vovó, colocou seu sangue numa panela, fêz um caldo com os ossos, com o leite e satisfatoriamente, quando as vovó na despensa colocou seu camundão e espinaço na cama. Toc toc toc soou a porta.

Entre minha querida - disse o lobo.

Eu trouxe o pão e o leite para a vovó, vovó - respondeu chapeuzinho vermelha.

Entre minha querida, o corpo alga, tem corral e umha na despensa - disse o lobo.

Com a mesma calma que lobo foi oferecido, e quando como o gato de sua vovó a abraçada com memórias:

"Mêrluz! Então, comê a carne e lobo o sangue de sua avó com gosto do teu destino no dolo" Então o lobo disse.

Depois - se o lobo para como sempre.

o que faço com meu vltido? - questionou chapeuzinho.

Jogue na lareira não precisamos mais disse respondeu

o lobo

É cada cada peça de roupa que o garoto retirava, corte, anaque, melas, o garoto refaz a mesma pergunta. E o lobo respondeu:

Jogue na lareira não precisamos mais disse.

Então a garota deu ao lobo do lobo, e ao sentir o toque do pelo roçar em seu corpo disse:

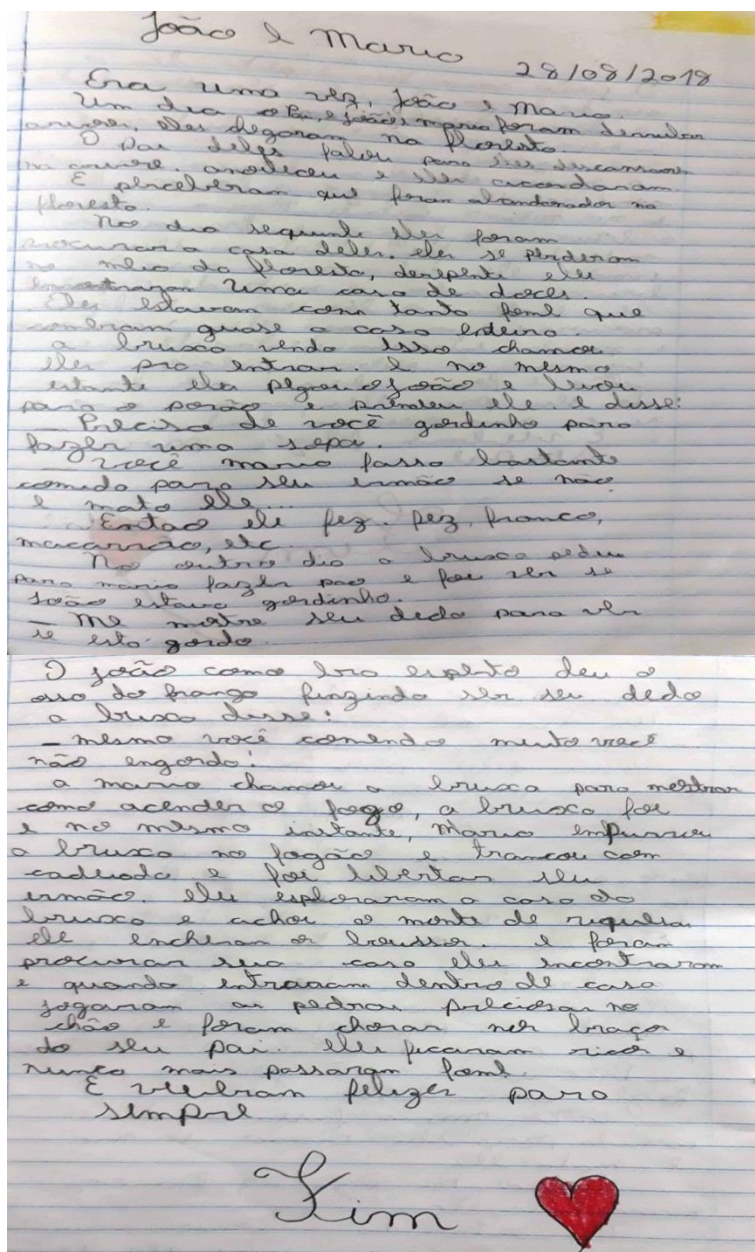
- Como a vovó e o lobo vovó - exclamou chapeuzinho.
- E para te aquecer, minha vovó - respondeu o lobo.
- Que unha grande a vovó tem!
- São para se coçar, minha querida.
- Que dentes grandes a vovó tem!
- São para se comer.
- E então a descerou.

Comentário: Muitos alunos consultaram o “Google”, como neste caso, o aluno leu a história da internet e a reescreveu. Consideramos válido, pois o aluno pode conhecer outras versões e verificar que há mais de uma maneira de se contar a mesma história. Muito diferente da versão que geralmente é contada às crianças, esta narrativa dá uma versão que diríamos ser forte para as crianças, porém esse aluno é quem a traz de casa para a sala de aula. Houver muito estranhamento por parte dos colegas ao ouvirem a produção do colega, porém gostaram muito. A sequência lógica é perfeita, os diálogos sugerem suspense e mistério. O final não é feliz diferentemente dos contos de fadas que são geralmente apresentados às crianças. O aluno não ilustrou.

Figura 52 – Ilustração e reescrita “João e Maria”



Continuação da figura 52



Fonte: aluno E, 2018

Comentário: O início se diferencia do conto que geralmente é contado às crianças, o pai abandona as crianças na floresta, não é narrada a parte que a madrasta convence o pai a abandoná-las. A partir do início a reescrita é fiel ao conto tradicionalmente conhecido, porém há traços da autoria do aluno que demonstra domínio da linguagem, da estrutura textual e da pontuação. O aluno enfatiza os valores familiares, demonstrado nesta expressão: “jogaram as pedras preciosas no chão e foram chorar nos braços do pai”. A ilustração é simples, o aluno preferiu não colorir todo o desenho.

Figura 53 – “Branca de Neve”

Branca de Neve

Era uma vez um rei que quis
 um reino distante, com sua filha
 pequena que se chamava Branca de Neve.
 O rei, como se sabia ao voltar a
 casa, estava que também dava um
 para a sua filha uma bela vida.

A mãe também era uma mulher muito
 bela, mas também muito má, e não
 gostava de Branca de Neve que, quanto
 não crescia, mais bela se tornava.

A rainha mandava que um espelho
 negro, ao qual perguntava, todos os
 dias:

— Espelho meu, espelho meu, quem
 é a mais bela do que eu?
 E o espelho respondia:

— Não, minha rainha, é tu a mais
 bela!

Mas um dia, a rainha voltou
 a perguntar o mesmo ao espelho,
 e ele respondeu:

— Tu és muito bonita, mas
 muito mais bonita do que Branca de Neve e agora
 a mais bela!

Enfurecida, a rainha ordenou a um
 dos seus servos que levasse
 Branca de Neve até a floresta

e a matasse, trazendo-lhe de
 volta o seu coração, como prova.
 Mas o servo teve pena do
 Branca de Neve e não quis fugir
 em direção a floresta e levou-a
 voltar ao reino.

Na floresta, Branca de Neve
 cobriu alguns animais, o qual
 se tornava seu amigo. Também
 encontrou uma pequena casa e bateu
 a sua porta. Como ninguém respondeu e a
 porta não estava fechada, entrou.
 Era pequena, que tinha sete camas, todas
 muito pequenas, assim como a cozinha
 e o banheiro e tudo o mais que se encontrava lá
 case. Também havia um jardim e de repente
 o Branca de Neve decidiu anamá-lo. No
 fim, como estava muito cansada, deitou-se
 na pequena cama, que estava toda funda
 e adormeceu.

Às sete horas, quando estavam na
 floresta e, durante o dia, trabalhava numa
 mina.

Os animais, os sete anões, regressaram
 a sua casa, quando descobriram
 Branca de Neve, adormecida na
 pequena cama. Que surpresa! Com
 tanto trabalho, Branca de Neve acordou
 espantada e rapidamente se levantou!

Fonte: aluno E, 2018

Continuação da figura 53

- Eu sou a Branca de Neve
 E o sete anões, todos contendo também
 se apaixonaram.
 - Eu sou o príncipe
 - Eu sou o Cabelo e este é o
 mundo.
 Eu sou o Soldado, entretanto o
 mundo e o enfeitado
 - E eu sou o Rei.

 Um dia, a mãe do mo
 ofereceu uma maçã e ele
 partiu de uma vilha ruínas
 e foi na floresta vender
 para Branca de Neve:
 - Você quer uma maçã?
 Disse a vilhã maliciosa.
 E a Branca de Neve respondeu:
 - Eu quero uma sim!
 E ela cometeu a maçã e
 dormiu.
 Os anões desesperados colocaram
 ela na cama.
 Por ali passava um lindo
 príncipe e foi ver o que tinha
 acontecido e os anões contaram
 tudo.
 E o príncipe a levou, no
 mesmo instante ela acordou.
 E o príncipe pediu de ela
 casamento e eles foram morar
 no castelo dela.
 E viveram felizes para sempre

Jim

Fonte: aluno E, 2018

Comentário: A reescrita é bem fidedigna da história geralmente conhecida, o aluno escreve com riqueza de detalhes desde o início até o fim. Explora a pontuação e diálogos com domínio, utiliza de muitos adjetivos e advérbios para descrever o ambiente e as personagens. O aluno não ilustrou.

Figura 54 – Reescrita “A Bela Adormecida”

A Bela adormecida

Era uma vez num reino distante, um rei e uma rainha que tiveram uma linda princesinha, a qual chamaram de Cursora.

Para celebrar o seu nascimento, todos os pedras foram convidadas para Madrinhas. Cada uma das pedras, como solida, concedeu a princesinha um dom especial. Todas excepto uma, a boa mãe, que não fez convidada.

Esta, sabendo que todas as outras pedras tinham sido convidadas para celebrar o nascimento da princesinha Cursora, decidiu aparecer na mesma a festa e em vez de lhe conceder um dom a pequena princesa, lançou-lhe uma maldição:

— Princesa Cursora, no dia em que fizeres 15 anos vais ficar-te num furo e morreras!

Todos no castelo ficaram muito atar. Por sorte havia uma boa bruxa que ainda não tinha concedido o seu desejo e não podendo evitar que Cursora se viesse a ficar num furo, atendeu o pedido do fado. Não, de modo que a princesinha em vez de morrer, caísse num sono profundo. Este feitiço não

podia ser quebrado ao fim de cem anos, quando um príncipe que por lá passava se apaixonou pela princesa do furo. Mesmo assim, o rei mandou destruí-la imediatamente. Todos os furos e rochas que existiam no reino, para impedir que a sua filha se acordasse.

Os anos se passaram e a vida continuou sem nenhuma agitação, tornando-se a maldição apenas uma má lembrança.

No dia de seu décimo quinto aniversário a princesa, que buscava os jardins e estranhamente atraída para a floresta, lá encontrou uma casa alugada e decidiu entrar...

Dentro da casa lá encontrou um velho pontagudo que não recordava.

— Que velho tão estranho... qual dia é? Não respondendo a curiosidade, pegou nela e imediatamente picou-se!

Imediatamente a princesinha caiu num sono profundo.

A boa bruxa encontrou a princesinha adormecida e levou-a para o castelo, deixando-a na sua cama real.

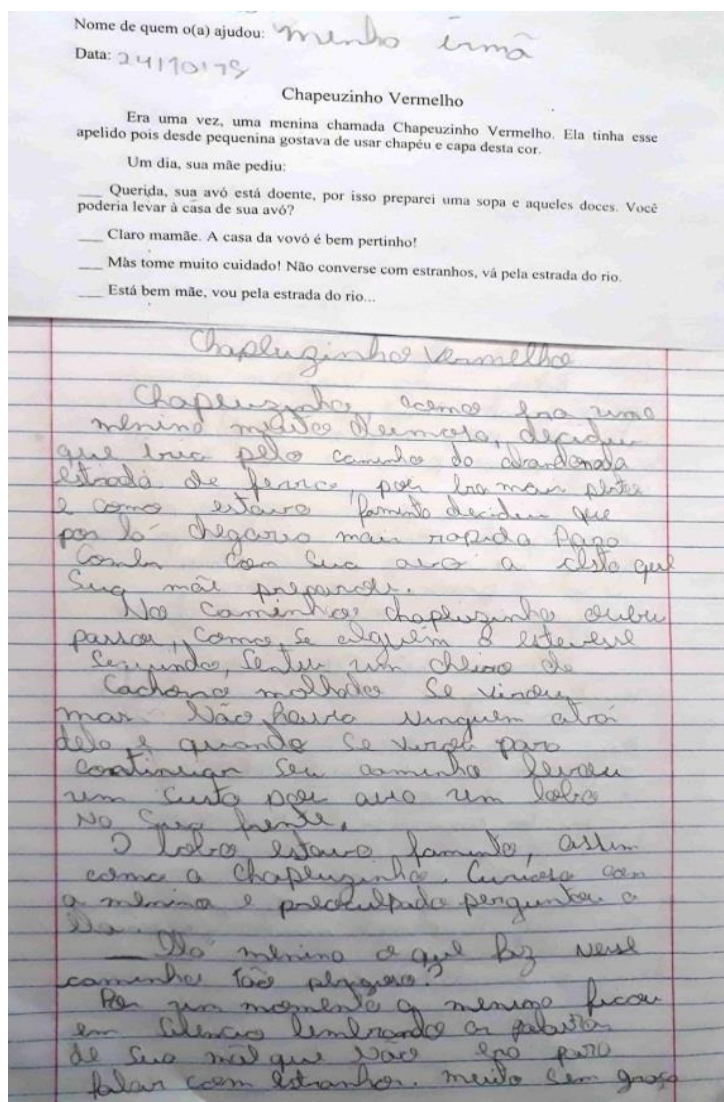
A boa bruxa também adormeceu todos os habitantes do castelo, num sono profundo durante cem anos.

Entretanto no reino correu a lenda de uma bela princesa adormecida. Um belo dia, um jovem e corajoso príncipe decidiu trabalhar a duras penas que chegaria ao castelo e encontrou todos os seus habitantes adormecidos. Sabendo da lenda, dirigiu-se ao quarto da princesa e descobriu a jovem mais bela que alguma vez viu, e não resistiu a beijá-la. Nesse momento a princesa acordou, assim como todos os habitantes do reino tinham voltado ao castelo! Nesse mesmo dia celebrou-se o casamento entre a bela princesa Cursora e o corajoso príncipe, que viveram felizes para sempre.

Comentário: Como nas reescritas anteriores o aluno escreve com detalhes sobre o conto conhecido. Essa reescrita também é bem semelhante à história que tradicionalmente conhecemos da Bela Adormecida. As personagens e o cenário é descrito por meio de adjetivos e advérbios que enriquecem a narrativa. Uma diferença que chama a atenção é que Aurora, a princesa, encontra uma casa na floresta e não um castelo com uma torre, onde espeta o dedo na agulha de fiar. Apresenta boa estrutura e domínio da linguagem e pontuação dando coerência e clareza ao texto.

Escrita de versão

Figura 55 – “Chapeuzinho Vermelho”



Continuação da figura 55

Não querendo deixar o lobo
 sozinho sozinho respondeu:
 Está indo voltar muito
 cedo, minha mãe pediu que levasse
 este cesto com alguns dentes para
 minha mãe pois ela está muito
 doente.
 Antes que terminasse de falar
 Chapeuzinho ouviu o estampo das
 patas da mãe e sentiu pânico.
 O lobo preocupado com a
 segurança da menina e disse
 a ela:
 — Menina este caminho é
 muito perigoso vou acompanhá-la
 a casa do seu avô para
 que chegue em segurança.
 E foram conversando até chegaram
 a casa do avô.
 muito agradecido o lobo
 do Chapeuzinho vermelho
 chamou o lobo para
 desfrutar da festa que
 a mãe do Chapeuzinho preparou.
 Porém o lobo ainda estava com
 fome e se devorou.

Fonte: Aluno E, 2018

Comentários: O aluno mantém a coerência com o início da história e escreve uma narrativa surpreendentemente original do meio ao final. O aluno usou do domínio da linguagem escrita e de muita imaginação, dando vida ao texto.

Figura 56 – Relato

Relato de
reconto de conto.

José e Maria: minha mãe
me ajudou a fazer. Porque eu
não lembrava.

A Bela Adormecida: Eu pesquisei
no Google. Porque ninguém lembrava.

Chapeuzinho Vermelho: Eu fiz
sozinho.

Branca de Neve: minha mãe me
ajudou e achou muito divertido
me ajudar.

minha mãe não lembrava de todas
histórias.

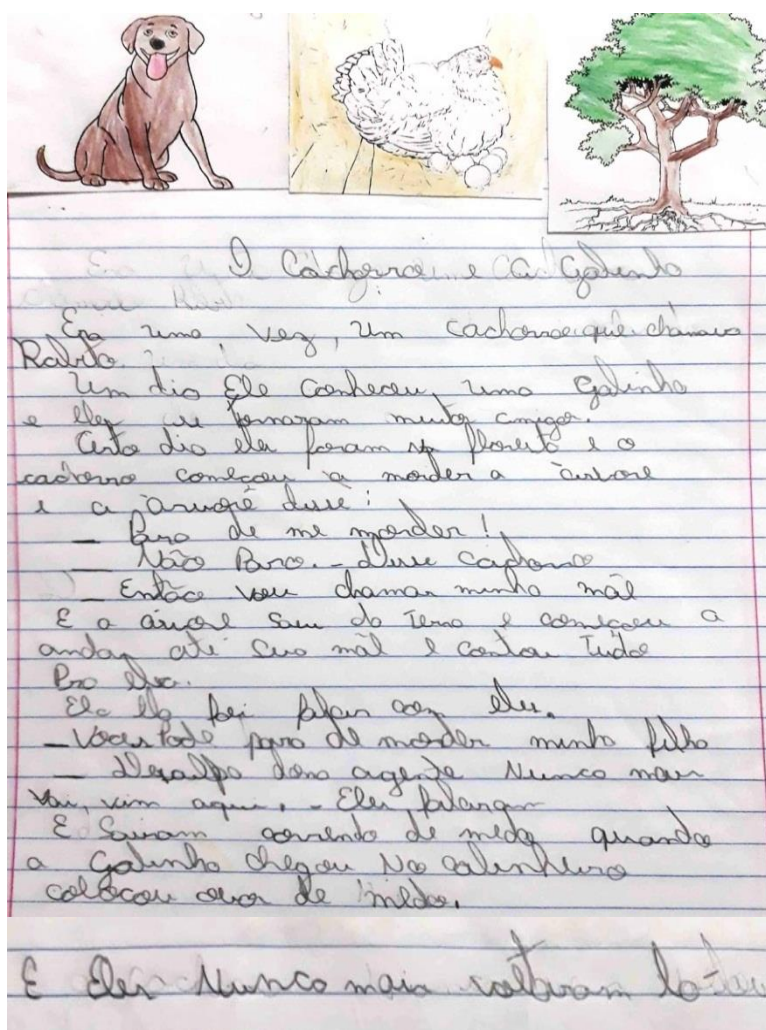
A professora do Chapeuzinho Vermelho
muito professora leu pra mim e eu
lembrei.

Fonte: aluno E, 2018

Comentário: O aluno contou com a ajuda da mãe e apoiou-se também no “Google” para a reescrita da “Bela Adormecida”. A participação da família é um dos objetivos deste trabalho, resgatar ou promovendo momentos de leitura ou contação entre pais e filhos. A professora também é lembrada pelo aluno. Justamente essa colaboração entre pais, professores e alunos é o que acreditamos ser o caminho para a oportunização da formação leitora.

Escrita de autoria

Figura 57 – “Quase de verdade”



Fonte: aluno E, 2018

Comentário: Imaginação e ficção ganham espaço na escrita do aluno. Contempla as figuras na narrativa e escreve com coerência e criatividade um texto interessante e cheio de ação. O aluno atribui aos seres de sua história características humanas como nas fábulas, eles falam “a árvore sai da terra e anda” para chamar a mãe. Ótima criação.

Aluno F

Figura 58 – Ilustração da capa do portfólio do aluno F



Fonte: aluno E, 2018

Escrita de versão

Figura 59 – Versão de “Malazarte”

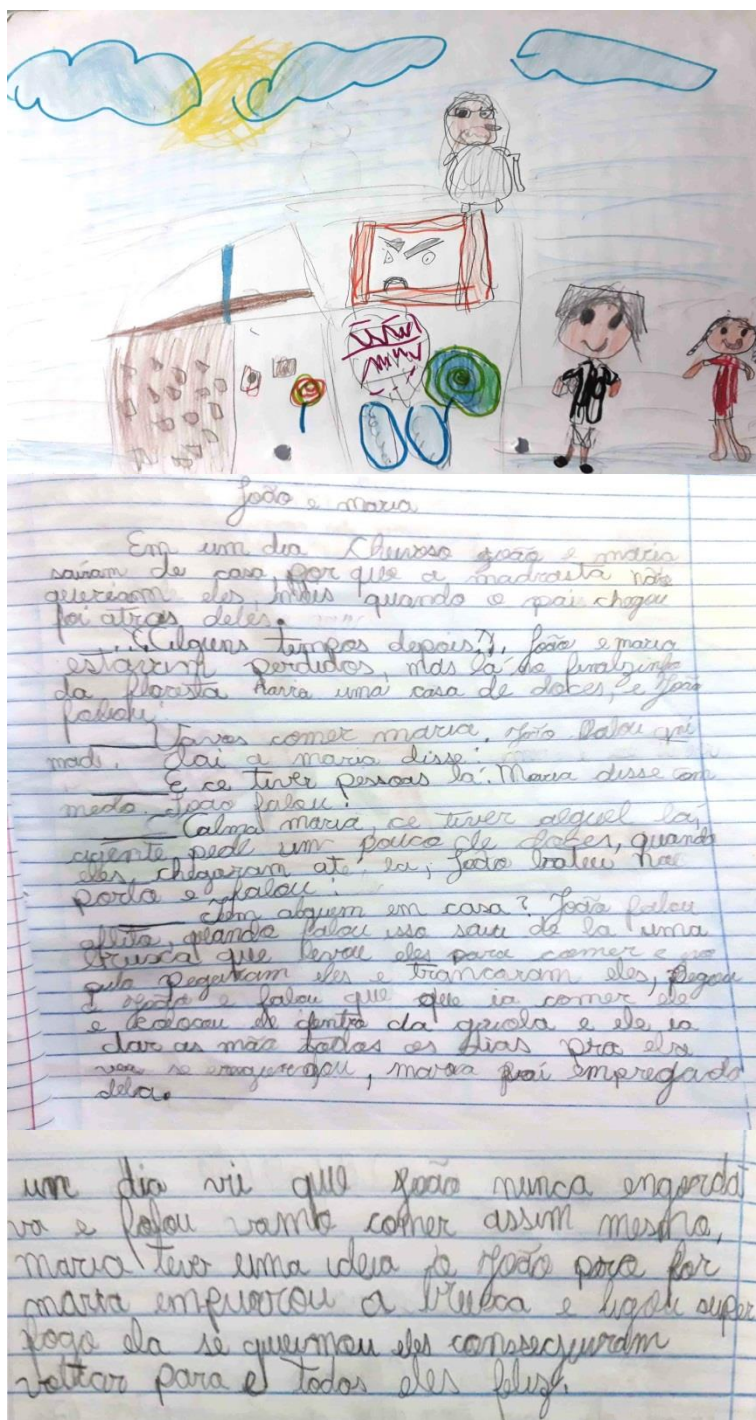


Fonte: aluno F, 2018

Comentário: O aluno cria uma situação para Malazarte na escola, mistura a esperteza do personagem com o seu universo. Ideias bem articuladas demonstrando a autoria da criança tratando do real por meio do imaginário. O desenho retrata bem Malazarte, que aparece piscando em sinal de que tudo acaba bem. Boa trama, bom desenvolvimento e desfecho.

Reescrita de contos clássicos

Figura 60 – Ilustração e reescrita “João e Maria”

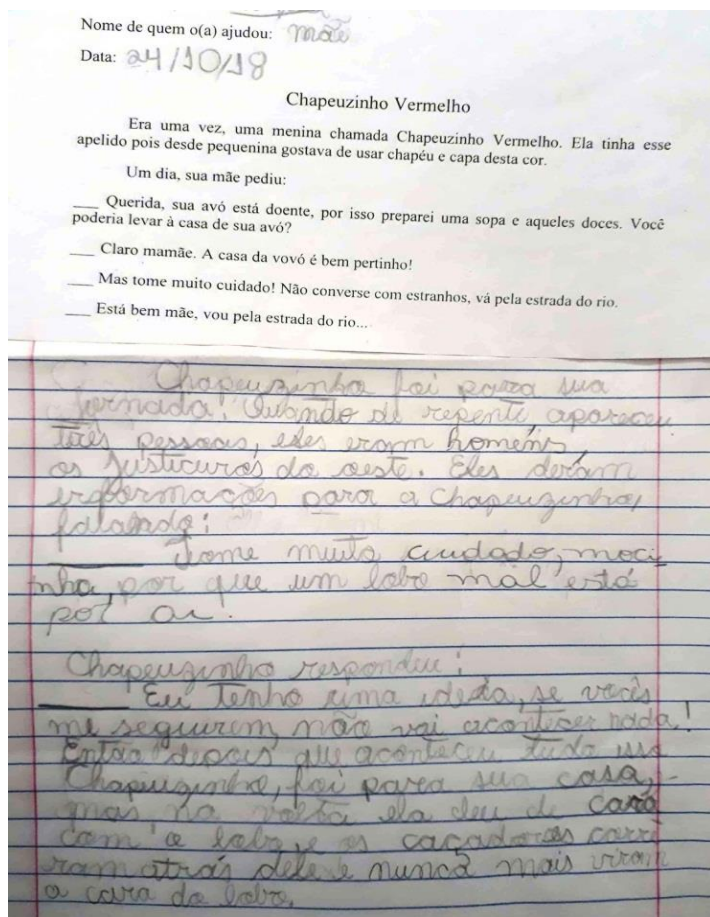


Fonte: aluno F, 2018

Comentário: O aluno mantém o foco narrativo da história tradicional. Há uso de expressões da oralidade e falta de pontuação adequada, mas não comprometem o sentido do texto. Apenas no início a narrativa se diferencia dos contos tradicionais: “Em um dia chuvoso...”. O desenho é bem sugestivo, a cara má da bruxa, os irmãos e a casa de doces é bem ilustrada.

Escrita de versão para o conto

Figura 61 – “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: Aluno F, 2018

Comentário: O aluno mantém a coerência dando sequência à narrativa de maneira bem criativa. Surgem personagens diferentes, “homens justiceiros”. Eles protegem a menina em toda trajetória até a casa da avó, mudando o desenvolvimento, no entanto na volta a menina depara-se com o lobo e é devorada. Embora Chapeuzinho tenha sido devorada o final é bem distinto do geralmente conhecido.

Figura 62 – Reescrita “Branca de Neve”

Branca de Neve

E a Espelha respondeu:
 - Não vai e a uma manilha do
 reino.
 Então elas se passaram e
 Branca de Neve para a cidade
 a rainha ao perguntar Novem-
 mente por Espelha teve um surpreso.
 E Espelha respondeu:
 - Não existe ninguém assim
 idoso aqui que Branca de Neve.
 A rainha como era muito ma
 não admitia ninguém ser
 mais velho que ela, e decidiu
 dar um fim em Branca de Neve.
 E contrariadamente para a
 que matou a Branca de Neve.
 Certo dia Branca de Neve
 passou para redondezas do reino,
 encontrou o lençol e com
 sua educação e gentileza conquistou
 tanta simpatia dele
 com isso o homem não conseguiu
 comprar o comércio e confissão
 ou interesse da rainha sua
 madrasta.
 Inventou o lençol fugir
 do reino e fingir estar morto,
 ela entrou no floresta e pegou
 o coração de um sereno para buscar
 que havia matado ela.
 Branca de Neve começou a
 encontrar uma coisa a porta aberta
 aberto e decidiu se esconder lá.
 Branca de Neve percebeu que
 tudo na casa era pequeno havia
 7 camas pequenas e 7 cadeiras pequenas
 então concluiu que havia 7 pequenos
 moradores na casa.
 Branca de Neve estava muito
 contada por haver andado muito
 a sua casa, e resolveu descansar.
 Ao acordar os moradores
 chegaram na casa e perceberam que
 havia algo diferente. Se surpreenderam
 quando viram aquele lençol
 no chão deitado em suas camas.
 Branca de Neve logo acordou
 e explicou aos outros de que havia
 ficado ali 7 anos. Se surpreenderam
 e disseram que Branca de Neve
 ficasse lá com eles.
 do outro lado da floresta
 a rainha logo descobriu que
 aquele coração não era de
 Branca de Neve foi perguntar
 ao Espelha quem era a mais velha

Continuação da figura 62

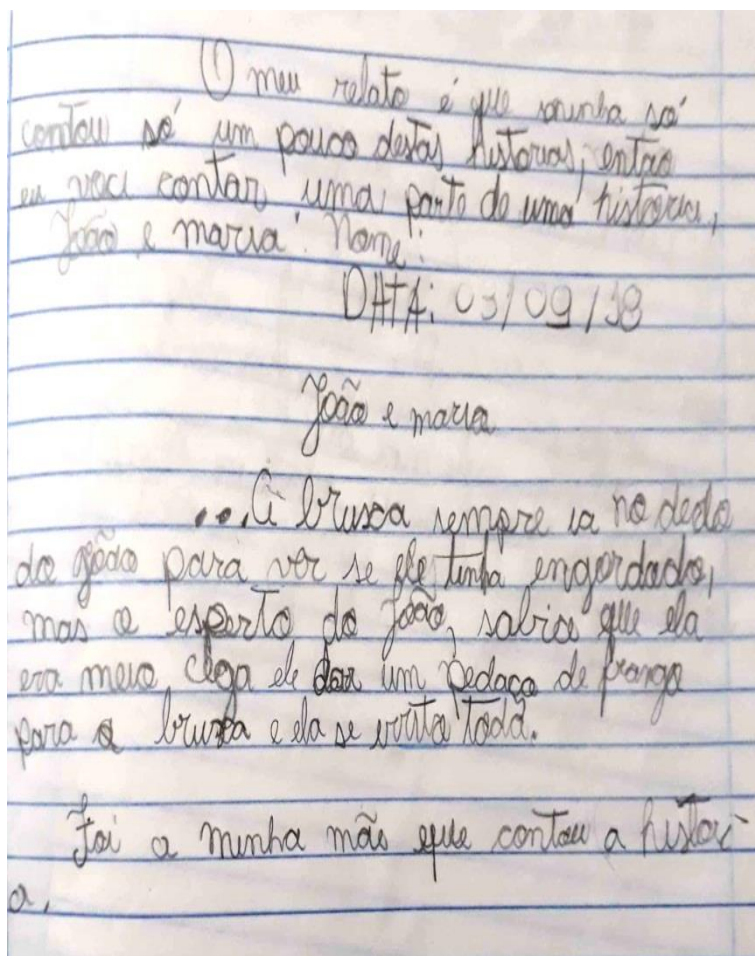
e o Espelho Mágico:
 — É a Branca de Neve por
 este momento de cada dia
 7 anos.
 A rainha decidiu que ele
 mesmo colocaria um fim nisso
 embelezando uma maçã e foi até
 a casa dos 7 anões deixando
 de voltar para entregar
 a maçã para ela sem que
 ninguém percebesse.
 Chegando lá deu a maçã
 para Branca de Neve porém
 um dos anões descobriu tendo
 a maçã Branca de Neve
 e mordeu rapidamente saiu
 morto e anão enfurecido
 com a madrasta a capturaram
 e a legaram do povo. A
 Branca de Neve muito agradada
 porém extremamente triste resolveu
 dar um beijo para se despedir
 de seu pequeno amigo
 como um pacto de magia
 e anão acordou.
 Sem madrasta para perseguir
 Branca de Neve e com o reino
 todo livre os 7 anões
 e a Branca de Neve viveram
 em paz

Fonte: Aluno F, 2018

Comentário: O aluno continua a história da Branca de Neve (ele não colou o início que foi dado pela professora, que consta na versão de outras crianças podendo ser consultada) escrevendo com muita criatividade, usa de bastante imaginação. Nessa versão, o anão morde a maçã poupando Branca de Neve e depois ela o salva com um beijo. Também quem dá um fim na madrasta são os anões que ficam enfurecidos com a morte do amigo. E no fim tudo acaba bem como nos contos tradicionais. O aluno domina a linguagem, usa adjetivos para realçar a beleza e bondade da princesa. Uma boa produção de versão para o conto!

Relato

Figura 63 – Relato do aluno F

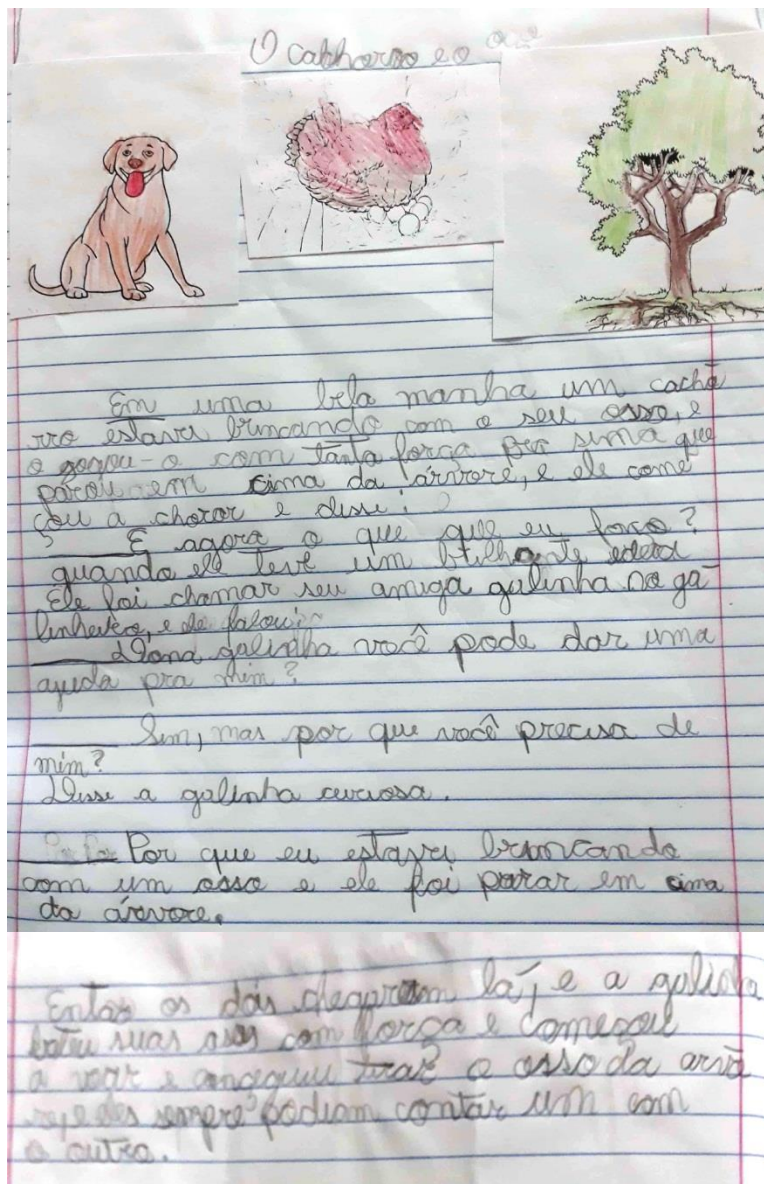


Fonte: Aluno F, 2018

Comentário: O aluno relata a participação da mãe e escreve um trecho da história tal como ouviu.

Escritas de autoria

Figura 64 – “Quase de verdade”



Fonte: aluno F, 2018

Comentário: O aluno envolve as personagens numa pequena narrativa que fala de amizade e colaboração. A ficção e a imaginação estão na fala dos personagens, na trama que apresenta o desafio do cachorro rever o osso que brincava e no fim tudo acaba bem. O aluno apresenta bom domínio da linguagem, utiliza fala direta e indireta de maneira natural contribuindo para o dinamismo da produção.

Figura 65 – “A vida íntima de...” e ilustração

A vida íntima de Vitor
 Em um belo dia um menino
 chamado Vitor estava caminhando
 em uma floresta, muito mal assombrada,
 e lá no meio havia um senhor
 que parecia muito velho que chamou
 o Vitor para dentro de casa.
 — Oi menino por que está chorando?
 — Disse o senhor.
 Vitor respondeu:
 — Eu pessoas da escola ficam
 zombando da minha cara, só porque
 eu sou gordinho!... e.
 Não precisa falar mais nada,
 eu vou resolver meu problema.
 — Senão! Respondeu Vitor ansioso.
 Depois disso ele tomou uma água verde
 de que o senhor falou que ele ia
 ficar mais bonito e tudo, mas tinha uma
 água se ele não ignorar todo mundo
 e ficar quieto e ele foi embora
 e agradeceu.
 — Ahá, é muito obrigado!
 o senhor comentou.
 Aquilo era corante com água,
 eu só fiz ele pensar que ele também
 tinha que ser uma pessoa, daí ele começou
 a entender que ele não precisava ser
 bonito e forte, é só ele pensar que
 ele pode ser quem ele quiser.

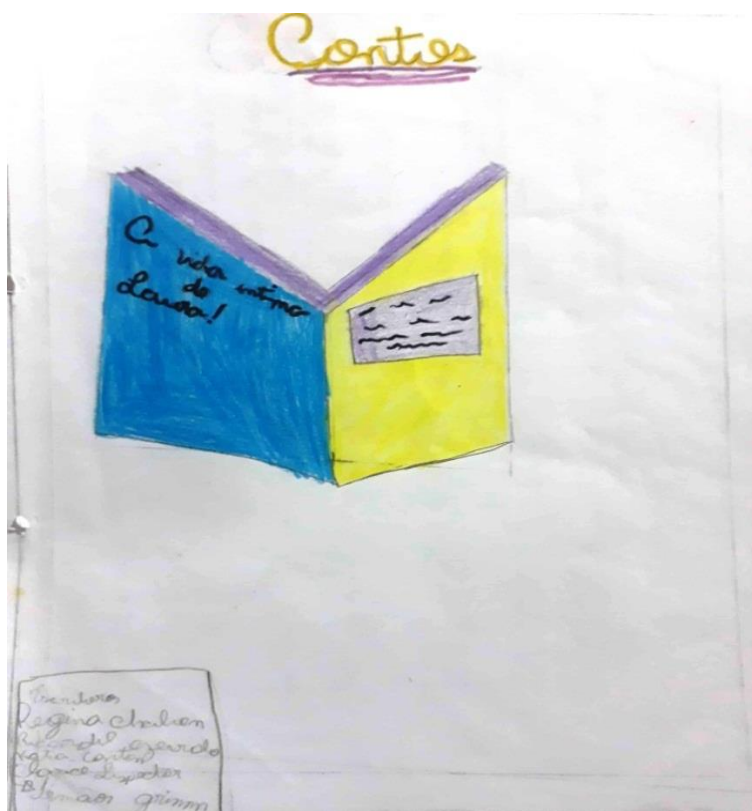


Fonte: aluno F, 2018

Comentário: O tema da escrita do aluno é sobre o “bullying” que o amigo sofre por ser gordinho. O aluno valoriza a pessoa do outro e a amizade que nutrem escrevendo sobre ele. O amigo é transportado para uma floresta assombrada e lá encontra uma espécie de curandeiro. A poção que o personagem toma é também simbólica. A ficção e imaginação misturados a temas atuais criam uma interessante narrativa. Ótima oportunidade de conferirmos do que as crianças são capazes de produzir.

Aluna G

Figura 66 – Ilustração da capa do portfólio da aluna G



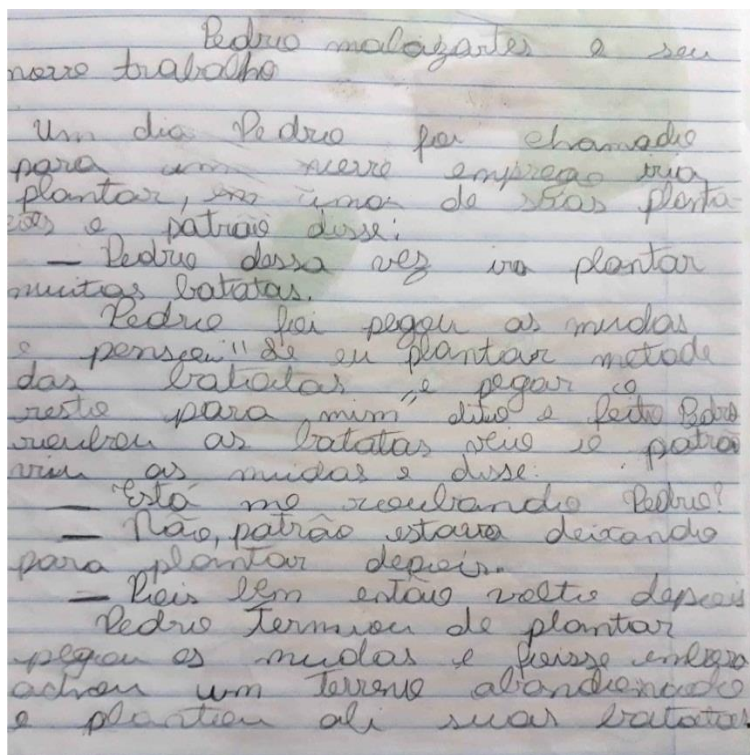
Fonte: aluna G, 2018

Escrita de autoria

Figura 67 – Ilustração e escrita de versão “Malazarte”



Continuação da figura 67



Fonte: aluna G, 2018

Comentário: A aluna mantém a característica de “Malazarte”, a esperteza. A imaginação da criança associada as referências que ela tinha do personagem rendeu um bom texto, coerente e criativo. A ilustração elucida bem a sua escrita.

Reescrita de contos clássicos

Figura 68 – Ilustração e reescrita - “João e Maria”



Continuação da figura 68

João e Maria
 Era uma vez dois irmãos João e Maria
 eles moravam com o seu pai e sua madrasta na
 floresta em uma cabana, todos os dias de manhã
 eles saíam para pegar lenha junto com o
 pai e a madrasta.
 Um dia a madrasta de João e Maria resolveu
 conversar com o pai deles:
 - Como a gente precisa conversar
 - Sim pode falar querida
 - Não não temos condições financeira para
 manter dois crianças - disse a madrasta -
 - Temos que abandonar eles na floresta
 - Meus filhos, não nunca vou abandonar eles
 vão morrer de fome e de frio.
 - É melhor eles morarem na floresta do
 que dentro de casa.
 - Já tem um pedaço de lenha na hora que
 vamos pegar lenha deixamos eles bem longe
 - Está tudo certo.
 Eles acabaram de conversar achando que
 ninguém iria escutar mais João foi muito
 esperto escutou tudo atrás da porta e foi contar
 para a Maria.
 - Maria tem uma coisa para te falar
 - O que João?
 - Escutei a papai e a madrasta dizendo que
 vão nos abandonar, mais não se preocupe temos
 uma ideia
 - Qual? - Perguntou Maria
 - Vamos fazer migalhas pelo caminho e
 seguir até um casa
 - Boa ideia João.
 No dia seguinte todos saíram e João saiu
 jogando migalhas pelo caminho, mais como eles
 não esperavam era que um passarinho iria
 comer todas as migalhas, eles estavam perdidos
 andaram e andaram até que encontraram uma
 casa de doces, eles resolveram entrar na porta
 toc toc
 - Quem é? - disse uma senhora que morava
 na casa -
 - Somos crianças abandonadas com fome
 e com fome dia a noite para entrarmos
 Ela abriu a porta e deixou as crianças
 entrarem, ela era uma bruxa pensando
 em comer eles.
 Alguns tempo depois ela trançou João em
 uma gaiola e fez a Maria cozinhar
 frango para dar ao João todos os dias
 da tarde para ver o seu dedo esperando que
 João engordasse, mais ele era esperto todos
 os dias de mostrou um osso de frango e
 como ela se preocupava muito bem acreditava
 Um dia ela começou de esperar pedir
 que Maria limpasse o frango por dentro
 de dentro esperando que ela entrasse lá dentro
 para assar ela, mais Maria foi esperta disse
 para a bruxa entrar para mostrar como
 se faz a bruxa entrou lá dentro e Maria

Continuação da figura 68

a trancou a porta e pegou a chave para destrancar João quando viu um caldeirão cheio de ouro, pegou o ouro destrancou a porta e eles fugiram.

Um dia depois eles encontraram a casa do pai deles eles entraram e encontraram seu pai chorando e maria disse:

— Pai?

— João respondeu o pai e abraçou-os me desculpe por tudo mesmo.

— E onde a maldada? — Perguntou João.

O pai disse:

— Ela morreu depois de tudo aquilo que fizemos a vocês.

João mostrou o ouro ao pai eles ficaram ricos e em futuro e viveram felizes para sempre.

Fonte: aluna G, 2018

Comentário: A aluna recupera os fatos da história tradicionalmente conhecida com detalhes, todos os personagens são lembrados. Demonstra dominar bem a linguagem, a estrutura textual e a pontuação. A ilustração apresenta bem um pouco da sequência da história.

Figura 69 – Ilustração da reescrita “A Bela Adormecida”

A Bela adormecida

Em uma vez um rei e rainha que tinham uma filha, no dia do nascimento dela celebraram 7 festas, e mandaram emendados e presentes e convidados.

No dia do batismo os 7 fadas vieram dar 7 dons a princesa cada uma em um dom, segundo a bruxa das fadas disseram seus dons a princesa disse:

- She darei o dom da beleza para ela sempre
- Segundo disse:
- She darei o dom da inteligência para ela tão inteligente

Quando chegou o dia da última festa bruxa apareceu e disse:

- Não me consideram para o batizado
- Então o rei disse:
- Faria o que quiser mas não faça nada com minha filha.
- Não vai fazer nada se jogar uma maldição, quando completar 15 anos não poderá andar com um dedo em um talho de fiavel e não morrer.

O rei disse:

- Você não consegue converter esse feitiço
- Não consigo converter mais posso fazer com que ela não morra mais duramos por 100 anos e se com um beijo de amor verdadeiro poderá acordar-la.

Depois do que o rei mandou queimar todos os talhos de fiavel e proibiu que ficassem naquele reino.

Logo após depois a princesa completou 15 anos, e resolveu subir em uma torre bem alta que havia perto dali, subindo lá encontrava uma velhinha fiavel, perguntou a velhinha:

- Senhora aque esta fazendo?

A velhinha disse:

- Estar fazendo minha filha.
- Então posso tentar

Claro.

A velhinha empurrou a escada e a menina sentou assim que pais a mãe se espantou e caiu em um sono profundo, assim que ela dormiu tudo se paralisou e uma mata grande em frente do reino todo.

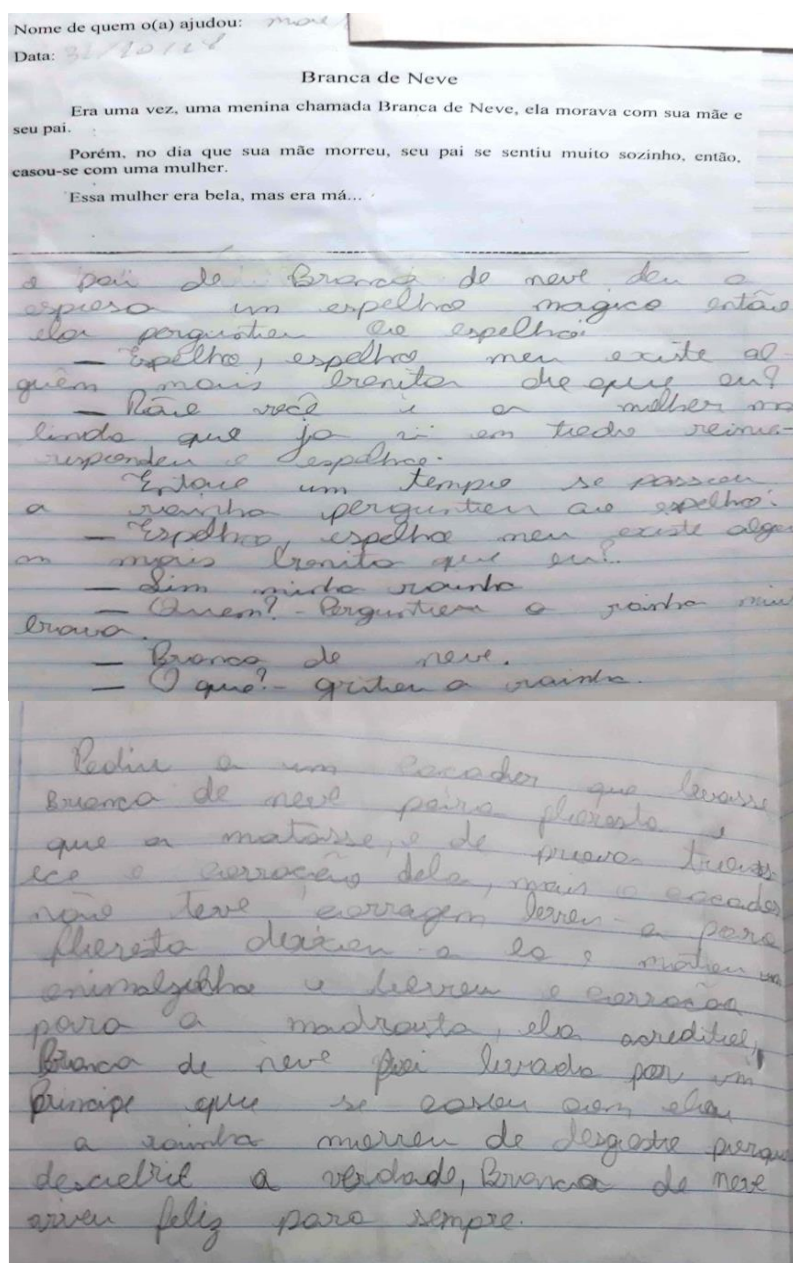
Aquela história era passada de reino em reino geração em geração mais ninguém conseguia enfrentar aquele mataçal.

Quando essa história chegou em um príncipe ele decidiu ir mais ninguém acreditava nele que onde ele chegou viu aquele mataçal e foi atravessando quando passou tudo aquilo caiu a torre e subiu quando viu a princesa se apaixonou a deu um beijo nela e ela despertou e eles se apaixonaram e decidiram se casar ela reencontrou o pai e eles viveram felizes para sempre.

Comentário: Texto bem escrito, com riqueza de detalhes. Recupera os principais fatos da história tradicional. A aluna enfatiza na sua escrita a densidade da mata que se forma em volta do castelo, impedindo a aproximação do príncipe, até que um dia um conseqüente, salvando a princesa e o reino. Retomar à história acrescenta muito na formação leitora da criança, que vai construindo sentidos cada vez mais, recuperando memórias e referências.

Escrita de versão

Figura 70 – “Branca de Neve”

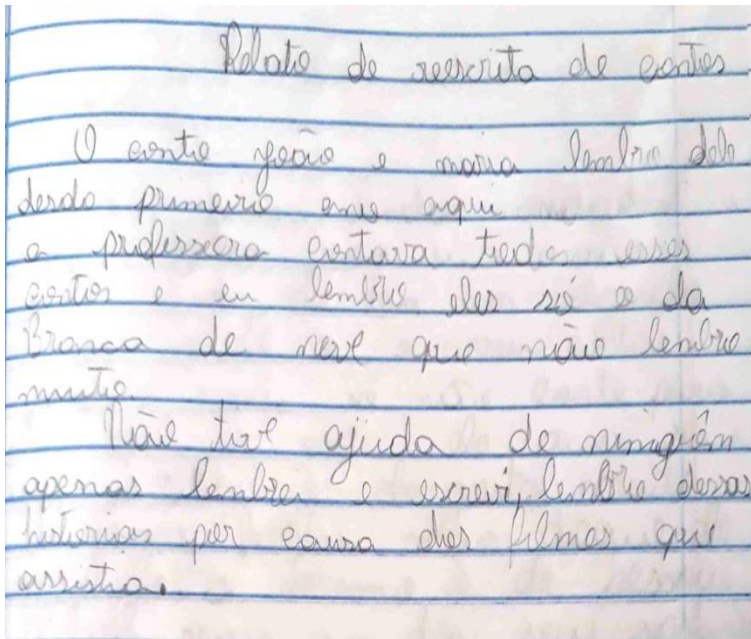


Fonte: aluna G, 2018

Comentário: Continuação coerente da narrativa, criatividade no desfecho. A marca de autoria da criança pode ser observada, como nesta frase: “__ O que? Gritou a rainha” – demonstrando originalidade de estilo na escrita. O final da narrativa mantém o final feliz dos contos de fadas.

Relato

Figura 71 – Relato da aluna G

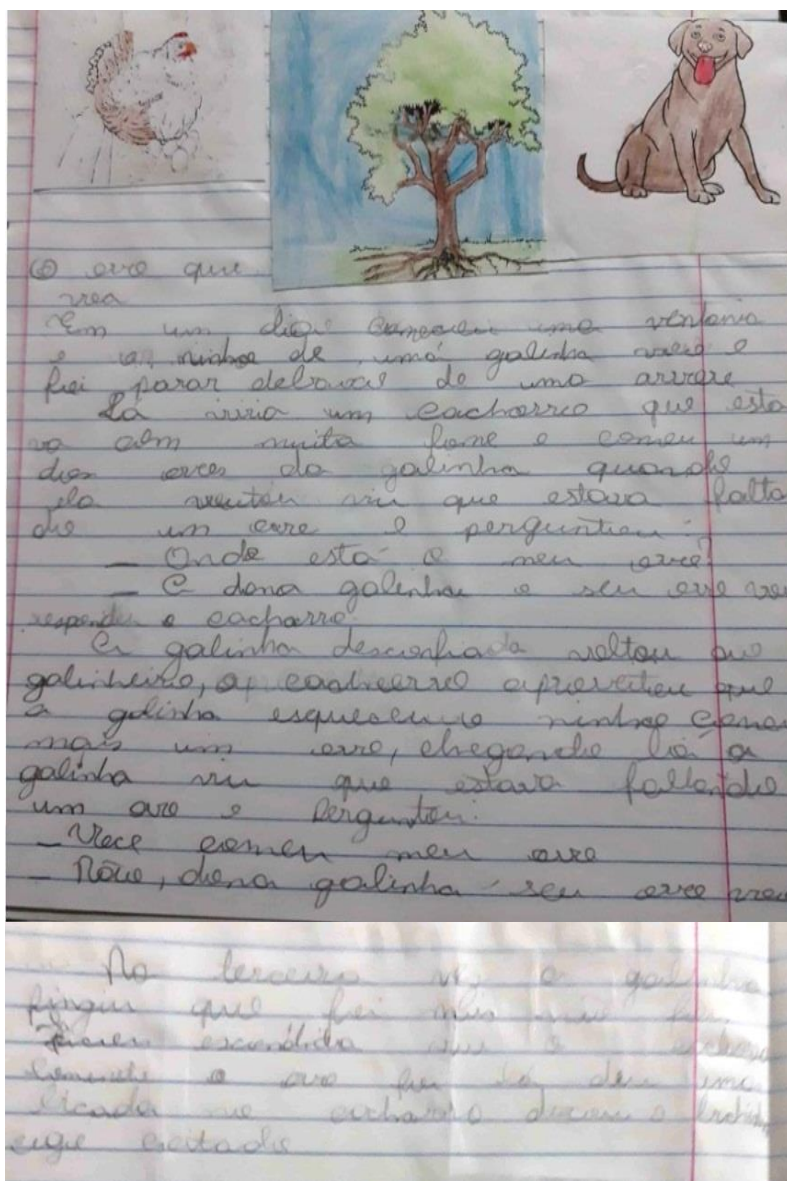


Fonte: Aluna G, 2018

Comentário: O relato da aluna mostra que escola tem papel fundamental na formação leitora dos seus alunos, e além da professora, os filmes a ajudaram-na a se lembrar das histórias. Percebemos a importância do trabalho com a retomadas de leituras e também usar a tecnologia a favor da formação literária.

Escritas de autoria

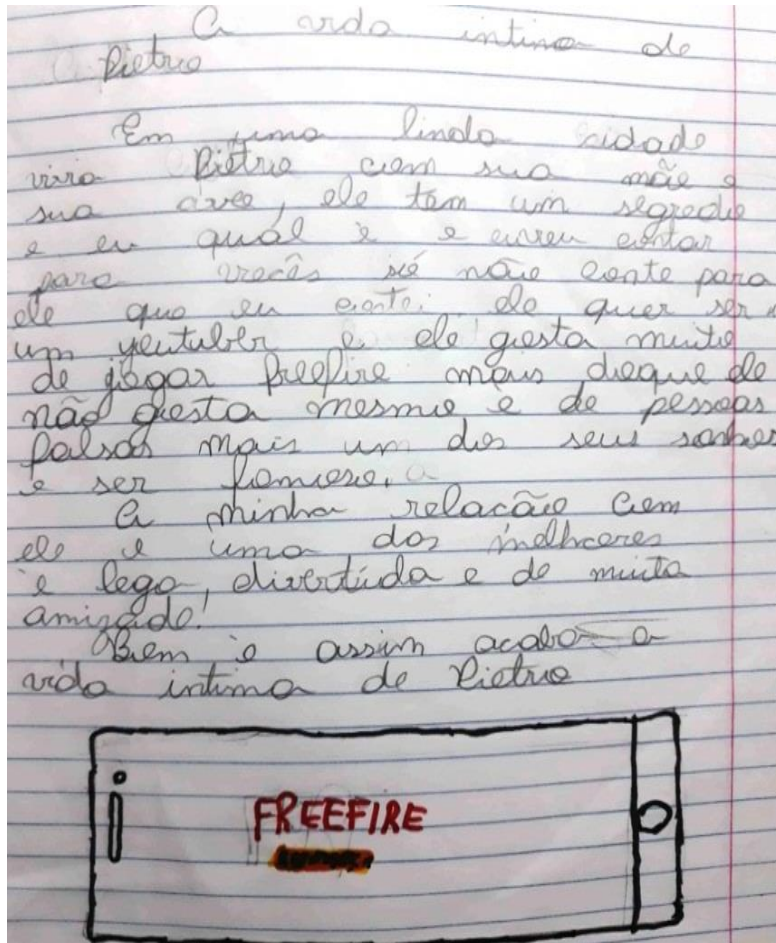
Figura 72 – “Quase de verdade”



Fonte: aluna G, 2018

Comentário: O título já evidencia o ficcional presente nessa produção: “O ovo que voa”. Imaginação e ficção e domínio da escrita possibilitaram uma ótima narrativa. O final surpreende para a escrita de uma criança, quando a galinha cega o cachorro, quebrando com o paradigma de que os finais de história para crianças tem que ser felizes, ou do que seja ou não adequado para o público infantil... Essa, como outras produções dos alunos, no permite uma boa reflexão sobre o vem a ser o universo literário infantil.

Figura 73 – “A vida íntima de...”



Fonte: aluna G, 2018

Comentário: Texto coerente com o título, a aluna fala da intimidade do amigo contando o seu segredo que é ser um “Youtuber” (que possui uma conta no You Tube, que é uma plataforma de compartilhamento de vídeos pela internet). Fala da sua relação com o amigo, ou seja da intimidade dessa amizade. A ilustração retrata um jogo que o amigo mais gosta, representando o universo infantil.

Finalizamos a apresentação das obras dos alunos com duas observações: a primeira é de que boa parte das intervenções dos alunos, ou seja de suas criações ou reescritas podem vir das adaptações (obras adaptadas) e a outra é de que há tempos, o cinema e as adaptações infantil têm insistido em atualizações do papel feminino nos contos, e pudemos observar essa influência nas escritas dos alunos.

4.1.1.1 Obras complementares – Breve comentário

Importante observar e ressaltar que durante o período de aplicação e desenvolvimento da proposta didática os alunos levaram outros contos para casa a fim de contribuir com o hábito da leitura e familiaridade com o gênero estudado, intensificando com mais essa prática nosso trabalho de letramento literário. São eles: A Cuca vem pegar, A raposa e Vovô virou árvore, de Regina Chamlian; O rei que não sabia ser feliz, De como o macaco pagou suas dívidas e Façanhas de Zé Burrardo, retirados dos livros Contos e lendas de um vale encantado e Bichos do mato, do autor Ricardo Azevedo; e A mulher que matou o peixe, O mistério do coelho pensante e Doze lendas brasileiras-como nascem as estrelas, de Clarice Lispector. As obras selecionadas são um passeio pelo tradicional, pela cultura popular e pelo moderno em consonância com as obras trabalhadas em sala. São obras também riquíssimas, e poderiam estar contempladas para o trabalho na sala também, no entanto a escassez do tempo não nos permitiu, no entanto necessário foi também oferecer bons textos para casa para que nosso objetivo viesse a ser melhor alcançado. Houve não só a leitura em casa, mas momentos de partilha em sala sobre as obras lidas, promovendo a exposição e troca de ideias e sentimentos. Apresentamos a seguir alguns comentários breves sobre cada uma das obras relacionadas.

As obras de Regina Chamlian para leitura em casa são: A cuca vem pegar, A raposa e Vovô virou árvore. A narrativa A cuca vem pegar faz misturar feitiçaria, sonho. Luisinho que não acreditava em assombração se vê envolvido agora no universo da bruxa. A história que retoma as canções de ninar, da infância, é uma retomada aos costumes de nossa cultura, trata-se sem dúvida de uma história bem encantada!

A raposa é uma narrativa que conta o sonho musical de uma menina que tem como amiga uma raposa. A obra é cheia de lirismo, a amizade das personagens é marcada pela busca de um sonho, ao som do violino.

Vovô virou árvore é um convite à reflexão sobre a importância de resgatar nossa cultura popular, nessa narrativa a netinha mais nova, da família das tartarugas, tem uma relação de amizade com o avô envolvida pelas histórias que dele ouve. O vínculo que se estabelece entre os dois, movido pela contação, vai além da morte. Quando seu avô se vai, ela continua contando as histórias que dele ouviu aos seus familiares. O avô vira árvore e floresce ainda por meio de sua neta, que cultiva e leva histórias alimentando os demais.

Os contos selecionados de Azevedo são de esperteza, como a obra O rei que não sabia ser feliz. Tratando ainda com personagens e cenário dos contos tradicionais, como o rei, o

camponês e o castelo, aborda o tema do valor ao que temos. Por ser de adivinhação, vai prendendo o pequeno leitor, que quer logo ver o desfecho. Não é um conto mirabolante, nem de grandes façanhas, ao contrário, o que permite observar como esse gênero brinca com o trivial, não deixando de perder o efeito de interesse e surpresa do leitor.

De como o macaco pagou suas dívidas, um conto de esperteza envolvendo animais de nossas matas. Os alunos nessa idade estão muito acostumados a ouvir parlendas, nelas os animais geralmente são os personagens. Por pouco conhecerem ainda dos contos, os alunos, na maioria, pensam que se a narrativa envolve animais é logo uma parlenda com fundo moralista. Momento para mostrar que o conto envolve animais também. Esse conto costuma prender muito a atenção dos alunos, o macaco sendo bicho esperto, apronta mil e uma e se safava do pagamento usando de sua inteligência.

Personagens estereotipados na sociedade, retirado do livro de Azevedo, Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões, Façanhas de Zé Burrardo quebra com o esperado, é o personagem comum, que podemos reconhecer no cotidiano e que se torna o anti-herói. Essa história engraçada e surpreendente pode gerar muitas discussões a respeito de atitudes, aparências, sobre as diferenças, e levá-los a perceber como o escritor usou de pessoas do cotidiano para engrandecê-las em sua narrativa, ou seja, o inesperado que surge nos contos.

As outras obras são de Clarice Lispector. A mulher que matou os peixes, diálogo constante de Clarice com o leitor, trata de temas como a morte, a culpa e o perdão. Relembra também de outros animais que ela teve: uma macaca e outros dois cachorros, reafirmando seu amor pelos animais, aproxima-se do jovem público e ao mesmo tempo justificando o esquecimento em alimentar seu peixinho a fim de obter o perdão das crianças pelo ato involuntário. Atraente estória, ao mesmo tempo em que faz os pequenos viajarem pensando nos seus animais os leva a inúmeras situações semelhantes talvez. O tema possibilita uma boa discussão em roda com os alunos, proporcionando troca de ideias e experiências.

O mistério do coelho pensante foi a primeira obra de Lispector para o público infantil, dedicado a seu filho Paulo. Conta uma história cheia de ideias de um coelho que vivia preso e desejava além de alimento para o físico, ele queria a liberdade e vivia pensando como se libertar da gaiola. Obra aberta a imaginação, cheia de espaços vazios, inovando a escritora na literatura infantil, carregada de intimidade com a criança, de perguntas, o que aparece também nas suas demais obras infantis.

Fazem parte da obra Como nasceram as estrelas as narrativas: Como nasceram as estrelas, Alvorço de festa no céu, O pássaro da sorte, As aventuras de Malazarte, A perigosa Yara, Uma festança na floresta, Curupira, o danadinho, O negrinho do pastoreio, Do que eu

tenho medo, A fruta sem nome, Como apareceram os bichos, Uma lenda verdadeira. São doze lendas do folclore brasileiro das diversas regiões do nosso país. Essa obra foi escrita a pedido da empresa “Estrela” para confecção de calendário, cada lenda destinada a um mês do ano. A autora reescreve essas histórias conferindo-lhes seu traço de diálogo com o leitor, marcadas por espaços em que a subjetividade deste pode sempre entrar em cena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou propiciar a vivência literária, buscando-a mais e mais, a fim de que, gradativamente, as crianças possam ir alcançando níveis de compreensão e abstração das obras cada vez maiores. A partir da leitura de diversos contos acreditamos que, com esse trabalho, nossos alunos deram um passo a mais na sua formação leitora e que a partir de agora estarão mais receptivos com novas leituras e de gêneros literários diversos. Acreditamos que cada experiência efetivada pela interação com a leitura é única, já que o leitor usa de sua subjetividade e de suas referências, e ao mesmo tempo transforma-se por meio das vivências que o texto possibilita.

Todas as obras selecionadas, mesmo que em graus de intensidade diferentes, permitiram mexer com a imaginação dos alunos, deixando espaço para a criação de imagens, intuições e deduções que levaram à criação de sentidos resultando em criações textuais e recriações de obras. O trabalho com obras diversificadas, do tradicional e do folclórico ao moderno, contribui para a consolidação e expansão de conceitos sobre o conto, e constituiu-se também de grande importância para movimentos de integração sócio cultural no tempo e espaço. Os alunos puderam relacionar passado e presente por meio das obras, verificando sua constituição de caráter atemporal.

Os estudos proporcionaram maior conhecimento sobre a real situação da literatura, em especial no ensino escolar de nosso país. Oportunizaram reflexões que nos levaram a tomada de decisões, resultando na produção de uma proposta de ensino da literatura, que iniciado pelo conto tende a colaborar para a formação leitora dos alunos.

A participação nesse processo, contando não apenas com o professor e os alunos, mas envolvendo outros profissionais do ambiente escolar como gestores e colegas de trabalho, e principalmente a participação dos pais junto aos filhos, foi de grande relevância para o sucesso deste trabalho.

Uma observação a ser considerada foi de que a biblioteca (física) encontra-se ainda distante dos alunos mesmo constituindo também espaço escolar. Percebemos que as bibliotecárias, na maioria, não somente zelam pelos livros, o que é importante, mas sentem-se “guardiãs” dos livros, e consideram as crianças como uma ameaça ao “patrimônio escolar”. No caso de nossa escola tivemos dificuldades de conseguir que os alunos levassem os livros para leitura em casa e até mesmo que a professora selecionasse alguns exemplares para usar em sala de aula, contudo contornamos, pela ousadia, esse problema enfrentando olhares contrariados. Além de todos os pontos estudados sobre as dificuldades encontradas para o

ensino da literatura, este é um ponto que também podemos citar como exemplo de empecilho encontrado pelos professores.

O fato de desenvolver atividades diversificadas, jogos, vídeos, pesquisas, leitura pelo professor, leitura individual, leitura com os pais, contação, reescrita, escrita, desenho, pintura, rodas de conversa e mostra literária foi fator determinante para o envolvimento de todos. Em especial, os alunos mostraram-se encantados e seduzidos pelo desencadeamento de experiências que cada obra trabalhada foi promovendo. Percebemos quão vasto e rico é o campo para se trabalhar com o letramento literário infanto-juvenil.

O trabalho com reescritas de autoria enviesadas por comparações entre obras originais, adaptações e versões, bem como o estudo dos autores das obras contempladas, viabilizou o desenvolvimento de escritas de autoria, pelas quais o estilo, as potencialidades das crianças foram valorizadas, e suas limitações respeitadas, encorajando-as a arriscarem-se cada vez mais pelo universo da leitura e da escrita.

Suas produções são mostras evidentes de que a imaginação e ficção foram evocadas, ganharam espaço e dele se apropriaram resultando em criação. A riqueza dos textos de cada aluno não é passível de uma única análise, constituem-se material para novos estudos e novas iniciativas de trabalho. Como não o é também mensuráveis os resultados com a efetuação das diversas leituras, na sala de aula e em casa pelos alunos.

Acreditamos que por esse trabalho, muitas iniciativas surgirão, seja dos alunos na procura por outras obras, dos colegas de profissão que acompanharam e elogiaram o trabalho, e também pelos pais que se mostraram admirados com a maneira que a literatura foi apresentada na escola. De nossa parte, novas ideias já brotam sinalizando novas elaborações para a prática da leitura e novas reflexões para com o ensino da literatura.

Podemos afirmar que o letramento literário por meio do conto reivindica e assegura um duplo lugar na escola, lugar que tem sido negado a quem lhes pertença por direito. Esses lugares são: para a literatura e também, por meio dela, para a infância. Pela literatura a criança pode desenvolver-se enquanto ser de excelência imaginativa e produtiva por natureza e, por conseguinte, existir enquanto pessoa.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de adivinhação**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Contos de bichos do mato**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Contos de Enganar a Morte**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do vale do Paraíba**. São Paulo: Ática, 2010.
- _____. **Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. São Paulo: Ática, 2012.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-91.
- CANTON, Katia; MILAN, Denise. **Contos que brotam nas florestas: na trilha dos irmãos Grimm**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.
- CHAMLIAN, Regina. **A Raposa**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- _____. **Contos de espantar meninos**. São Paulo: Ática, 2012. v. 1.
- _____. **Contos de espantar meninos**. São Paulo: Ática, 2012. v. 2.
- _____. **Vovô virou árvore**. São Paulo: Editora Sm, 2010.
- CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006. cap. 6, p. 147-63.
- GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107 -116.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- ISER, A. Wolfgang. **O ato da leitura**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1991. v. 2.
- _____. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.3-5.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura e outros contos**. 3. ed. Rio de Janeiro: JPA, 2011.

_____. **Como Nasceram as Estrelas**. São Paulo: Rocco, 2011.

_____. **O Mistério do Coelho Pensante**. São Paulo: Rocco, 2010.

_____. **Quase de verdade**. São Paulo: Ática, 1978.

PAIVA, Aparecida de. **Alfabetização e leitura literária: a leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização e letramento na infância**. Brasília: MEC/SEB, 2005, p. 3-5.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: _____. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 87-94.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Programa ler e escrever: guia de planejamentos e orientações didáticas – 4º ano**. São Paulo: FDE, 2015a.

_____. **Programa ler e escrever: coletânea de Atividades – 4º ano**. São Paulo: FDE, 2015b.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 29, p. 19-22, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SISTO, CELSO. **Textos & pretextos: sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2015.

ZAPPONE, Miriam. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 46-60, jan./abr, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE A – Questionário sobre hábitos de leitura

DIRECIONADO AOS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE FRANCA-SP

DATA: ____/____/____

1- O QUE É LEITURA PARA VOCÊ?

2- VOCÊ GOSTA DE LER?

()SIM ()NÃO ()ÀS VEZES ()NUNCA

3- O QUE VOCÊ GOSTA DE LER? (SE GOSTA)

4- O QUE VOCÊ JÁ LEU?

5- VOCÊ COSTUMA LER ONDE?

()ESCOLA ()CASA ()ESCOLA E CASA ()LUGAR ALGUM

6- NA ESCOLA, QUEM LÊ PARA VOCÊ?

7- NA SALA DE AULA, COSTUMA-SE CONVERSAR SOBRE AS HISTÓRIAS LIDAS OU OUVIDAS?

()SIM ()NÃO ()SEMPRE ()RARAMENTE ()NUNCA

QUANDO CONVERSAM, O QUE É LEVANTADO?

VOCÊ ACHA IMPORTANTE DISCUTIR SOBRE O AUTOR DA OBRA LIDA NA SALA DE AULA? POR QUÊ?

VOCÊ ACHA IMPORTANTE DISCUTIR A OBRA LIDA EM SALA DE AULA? SE SIM, O QUE É IMPORTANTE DISCUTIR NA OBRA (QUE ASPÉCTOS)? POR QUÊ?

8- NA SUA CASA ALGUÉM JÁ LEU (LÊ) PARA VOCÊ?

()SIM ()NÃO

SE LEU (LÊ), QUEM FOI (É)?

()MÃE ()PAI ()MADRASTA ()PADRASTO

()AVÓ ()AVÔ ()IRMÃ ()IRMÃO

()OUTRA FIGURA MASCULINA ()OUTRA FIGURA FEMININA

NOME DE OUTRO (A) QUE LEU (LÊ): _____

9- VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA DE SUA ESCOLA?

()SIM ()NÃO ()ÀS VEZES ()NUNCA ()SEMPRE

()NÃO TEM BIBLIOTECA

10- VOCÊ JÁ PEDIU UM LIVRO DE PRESENTE?

()SIM ()NÃO

11- VOCÊ JÁ GANHOU UM LIVRO DE PRESENTE?
()SIM ()NÃO

SE GANHOU, DE QUEM FOI?

12- VOCÊ JÁ FOI A UMA LIVRARIA?
()SIM ()NÃO ()VOU SEMPRE

13- VOCÊ SABE O QUE É UM SEBO?
()SIM ()NÃO

DIGA O QUE É SE SABE:

14- VOCÊ ACHA IMPORTANTE LER? POR QUÊ?

15- QUE AUTORES VOCÊ CONHECE?

16- QUE LIVRO VOCÊ INDICARIA PARA SEU (SUA) AMIGO(A)? POR QUÊ?

17- QUE LIVRO VOCÊ GOSTARIA DE LER, MAS AINDA NÃO TEVE ACESSO?

OBRIGADA POR RESPONDER AO QUESTIONÁRIO!
PROFESSORA LEANDRA

APÊNDICE B – Plano de Intervenção

Proposta didática: Hora do Conto

Orientadora-pesquisadora: Profa Doutora Fani Miranda Tabak

Professora-pesquisadora: Leandra Fernandes de Oliveira

Título: Hora do Conto

Público alvo: alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola Municipal de Franca - SP

Tema: Letramento Literário – Nova perspectiva com contos.

Introdução:

Esta é uma pesquisa-ação que tem como foco o desenvolvimento das habilidades de leitura para aprofundar o trabalho com a linguagem. Vivenciando e observando as práticas realizadas em sala de aula, relacionadas à leitura de Contos, é que resolvemos repensar sobre como vem se trabalhado os contos com os alunos, quais as expectativas destes e qual a contribuição do ensino do Conto às crianças nesta fase do ensino escolar.

Problematização:

Considerando que observamos um baixo rendimento no trato da leitura dos contos em nossa realidade, propomo-nos a procurar novas formas de abordagem do conto, com vistas a desenvolver uma melhor apreensão do conhecimento que ele veicula.

Objetivo geral:

Buscar uma proposta de ensino reflexivo e construtivo que favoreça a aprendizagem consciente e autônoma de gêneros literários, em específico o gênero conto, contribuindo para a formação de leitores literários.

Objetivos específicos:

Verificar os conhecimentos inerentes aos alunos no entendimento e prática da leitura do gênero contos em sala de aula por meio de leitura de vários contos e um corpus de atividades sistematizadas.

Levantar conceitos sobre o gênero conto, apresentando suas características e peculiaridades;

Desenvolver uma proposta de análise linguística reflexiva por meio da leitura de vários contos, observando temas e estrutura dos mesmos, investigando seus autores e suas intencionalidades.

Reescrever e escrever versões para as histórias lidas ou ouvidas (escritas de autoria).

Vivenciar práticas de letramento literário, despertando o gosto pela leitura literária e favorecendo o indivíduo no seu crescimento intelectual, emocional e cognitivo.

Metodologia - Cronograma:

Apresentação da proposta didática aos alunos	Levantamento do conhecimento dos alunos sobre o gênero conto	1 aula
Jogo da memória	Peças: personagens e elementos dos contos que serão trabalhados (pintura e recorte pelos alunos) – ativação da memória e da imaginação	2 aula
Apresentação da autora Regina Chamlian	Entrevista / vídeo (EMIEF Etiene Sales campelo)	2 aula
1º conto: “Comadre Florzinha contra Mula Sem Cabeça” de Regina Chamlian	- Imagens da Mula Sem Cabeça - referências - Apresentação do vídeo : Quintal da Cultura: Comadre Florzinha contra a Mula-sem-cabeça. - Leitura da história pelo professor - Exposição de ideias, semelhanças e diferenças entre as histórias – adaptações	4 aulas
2º conto: “A risada do Saci” da autora Regina Chamlian	- Quebra-cabeça: O Saci. Conversa sobre o que sabem do personagem (confecção do quebra-cabeça pelo professor e alunos/pintura e recorte) - Exploração do título: “A risada do Saci”- alunos pensaram sobre o significado do título para troca de ideias na próxima aula. - Escrita e exposição das ideias sobre o título (leitura em roda das ideias - distribuição aleatória) - Leitura do conto pelo professor - Exposição de ideias e sentimentos	5 aulas
3º conto: “A hora da Caipora” de Regina Chamlian	- Exploração do personagem: o quem é a “Caipora” – pesquisa no dicionário de sala e na internet (sala de informática) - Exposição das pesquisas - Contação pelo professor - Exposição de ideias e sentimentos	4 aulas
Apresentação do autor Ricardo Azevedo	- Vídeos: NOVA ESCOLA. A literatura por Ricardo Azevedo. ERA uma vez um autor ... Ricardo Azevedo. VAMOS conhecer alguns livros do maravilho escritor Ricardo Azevedo.	2 aulas
4º conto: “Sopa de malandro” de Ricardo Azevedo	- Exploração do título: construção dos personagem e elemento da narrativa, de forma coletiva, atribuindo-lhes características e significados (malandro – sopa) – lousa. - Pergunta: Pelo título como podemos imaginar a história? (exposição de opiniões) - Contação pelo professor	3 aulas

	- Exposição de ideias sobre o conto e sobre o personagem Pedro Malazarte	
5º conto: “De como Pedro Malazarte foi parar no céu” de Ricardo Azevedo	- Maior exploração do personagem: “Pedro Malazarte” – pesquisa prévia sobre o personagem e suas histórias (uso da sala de informática - internet) - Exposição da pesquisa – leitura - Leitura compartilhada do conto - Escrita de uma nova narrativa para o personagem - Exposição de alguns textos para a turma - leitura pelas crianças	5 aulas
Apresentação dos Irmãos Grimm Apresentação da autora Katia Canton	Textos informativos: - Biografia de Irmãos Grimm por Dilva Frazão. - Andrea Rehder: Arte contemporânea (Katia Canton).	2 aula
6º conto: “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “Branca de Neve” e “A Bela Adormecida” – referências que trazem “Contos que brotam nas florestas” de Canton, adaptação dos Irmãos Grimm	- Diálogo sobre os contos clássicos: “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “Branca de Neve” e “A Bela Adormecida” (recuperação de experiências com essas histórias - memórias). E após solicitar as reescritas desses contos em casa e com a colaboração dos pais (essa atividade antecede a leitura do conto de Canton) - Os alunos primeiramente farão a ilustração e depois a reescrita de cada um dos contos. - Escrita e exposição de relato dessa experiência (reescrita com a colaboração dos pais ou não dos contos tradicionais) - Leitura pelo professor: “Contos que brotam nas florestas” - Exploração - diálogo dos contos tradicionais com a obra adaptada de Canton (mediação do professor) - Escrita - com ajuda dos pais - o professor escolhe alguns dos textos dos alunos e solicita a continuação da história apresentando uma outra versão (nas escolhas, contemplar os quatro contos, digitar apenas o início para que continuem a história) - Apresentação para a turma	10 aulas
Apresentação da autora Clarice Lispector	- Pesquisa na internet (sala de informática) - Leitura das informações levantadas pelos alunos na pesquisa	3 aulas
7º conto: “Quase de verdade”, de Lispector	- Exploração do título: “Quase de verdade” - uso do dicionário: significado da palavra verdadeiro e quase (reconhecimento do ficcional no conto) – mediação do professor - Produção de narrativa – construção de	4 aulas

	<p>história por meio de sequência de imagens oferecidas pela professora, o título “Quase de verdade” será mantido (as imagens de elementos e personagens serão baseadas na obra de Clarice Lispector</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história da autora - Escrita e exposição de opiniões sobre a obra e sua autora - Apresentação e diálogo sobre os contos construídos e o conto da autora – papel dos personagens e elementos (semelhanças e diferenças) – versões 	
8º conto: “A vida íntima de Laura”	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do título - pesquisa no dicionário do significado da palavra “íntima”, quem seria Laura, o que seria “A vida íntima de Laura” - Apresentação de slides com imagens de galinhas em diversas situações (no terreiro, no ninho, no poleiro, na panela, como prato principal numa refeição) - Exposição de ideias e sentimentos que as imagens despertaram - Leitura da narrativa - Escrita e exposição de ideias, sentimentos e vivências – relação da história com seu título – discutir sobre a maneira que a autora escreve e a relação íntima que estabelece com o leitor por meio dos diálogos (“íntima” no título e também na maneira como Lispector dialoga como o leitor) - Escrita de autoria: “A vida íntima de ... (sugestões: aluno... animal de estimação... brinquedo...) – retomada de fatos reais e imaginários. 	6 aulas
Obras Complementares	<p>“A cuca vem pegar”; “A raposa”; “Vovô virou árvore” (Regina Chamlian)</p> <p>“O rei que não sabia ser feliz”; “Façanhas de Zé Burrardo” e “De como o macaco pagou suas dívidas” (Ricardo Azevedo)</p> <p>“A mulher que matou o peixe”; “O mistério do Coelho pensante” e “Doze lendas brasileiras – Como nasceram as estrelas” (Clarice Lispector)</p>	Leitura em casa - em concomitância com o trabalho das obras dos respectivos autores
Mostra literária	<ul style="list-style-type: none"> - Decoração do ambiente (sala de aula) – tema do cenário: contos (confecção de painéis pelos alunos – pintura dos cenários dos contos – feitos anteriormente) - Personagens (alunos caracterizados) 	Dois períodos de aulas – um para os preparativos

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de contos trabalhados na sequência didática para os pais (contos dos autores ou produzidos pelos alunos - escolha antecipada – individual, cada aluno lê para os seus pais). - Exposição e entrega de portfólios- (agrupamento das produções dos alunos em pastas individuais para que compartilhem com colegas e a família) - Apresentação de vídeo das etapas do trabalho (fotos – organizado pela professora antecipadamente) 	e outro para a Mostra
--	--	-----------------------

Recursos pedagógicos:

Os recursos utilizados para o desenvolvimento da proposta foram os seguintes: livros de contos retirados da biblioteca escolar, textos informativos sobre o gênero conto, entrevistas e biografias de autores das obras trabalhadas - pesquisas na internet, data show, papel sulfite e almanaque, lápis grafite, lápis de cor, tecidos, pincéis e guache para a confecção dos painéis e pastas para portfólios. Além destes, registros de observações durante o processo pelo professor.

Resultados esperados:

Espera-se que os alunos reconheçam o gênero conto e formem conceitos sobre ele, bem como a respeito do processo de construção que o envolve. Que estabeleçam correlações das obras lidas com seus autores e suas vidas também.

Outro objetivo esperado é que as práticas desenvolvidas despertem nos alunos o prazer e o interesse pela leitura de contos, de forma autônoma, ou seja, o desenvolvimento construtivo na prática de leituras deste gênero. Dizemos construtivo porque o processo da leitura não é considerado como algo acabado ao final do ato da leitura, e tão pouco passível de técnicas suficientemente capazes de corresponder ao complexo processo de compreensão que a envolve. O que buscamos aqui é uma contribuição ao ensino da leitura literária na formação de leitores por meio e do estudo de contos.

Avaliação:

Considerar como têm sido desenvolvidas as práticas em sala de aula referentes à leitura literária dos contos; considerando ganhos ou não no desenvolvimento autônomo da leitura.

O processo avaliativo será por meio da observação das posturas dos alunos no decorrer do estudo da leitura e compreensão dos contos, através das rodas de conversa, verificando possíveis interpretações, iniciais e as levantadas no decorrer da aplicação deste plano. Será de relevância para o processo avaliativo também as reescritas e escritas de autoria realizadas

pelos alunos. A avaliação servirá como reflexão e conscientização da prática docente, levando à novas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de adivinhação**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Contos de bichos do mato**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Contos de Enganar a Morte**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do vale do Paraíba**. São Paulo: Ática, 2010.
- _____. **Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. São Paulo: Ática, 2012.
- CANTON, Katia; MILAN, Denise. **Contos que brotam nas florestas: na trilha dos irmãos Grimm**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.
- CHAMLIAN, Regina. **A Raposa**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- _____. **Contos de espantar meninos**. São Paulo: Ática, 2012. v. 1.
- _____. **Contos de espantar meninos**. São Paulo: Ática, 2012. v. 2.
- _____. **Vovô virou árvore**. São Paulo: Editora Sm, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura e outros contos**. 3. ed. Rio de Janeiro: JPA, 2011.
- _____. **Como Nasceram as Estrelas**. São Paulo: Rocco, 2011.
- _____. **O Mistério do Coelho Pensante**. São Paulo: Rocco, 2010.
- _____. **Quase de verdade**. São Paulo: Ática, 1978.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação; FUNDAÇÃO CAPES. **Programa de mestrado profissional em letras (Profletras)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>> Acesso em: 08 jan. 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

MIGUEL, Mariana Correia Mourente. Questões sobre o ensino de leitura literária. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Aracajú, v. 4, n. 4, p. 132-55, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v3n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Programa ler e escrever: guia de planejamentos e orientações didáticas – 4º ano**. São Paulo: FDE, 2015.

_____. **Programa ler e escrever: coletânea de Atividades – 4º ano**. São Paulo: FDE, 2015.

ANEXOS:

TV CULTURA. **Quintal da Cultura: Comadre Florzinha contra a Mula-sem-cabeça**. 2011. 1 Vídeo on line (12:04 min.), son., color. Disponível em: Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZHewAMdEUWgcont>. Acesso em: 08 maio 2018.

CHAMLIAN, Regina. **EMIEF Etiene Sales Campelo**. 2011. 1 Vídeo on line (01:51 min.), son., color. Disponível em: <<https://vimeo.com/28531751>>. Acesso em: 01 maio 2018.

NOVA ESCOLA. **A literatura por Ricardo Azevedo**. 2010. 1 Vídeo on line (6:04 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xKlnp5j2DLQ&t=4s>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

ERA uma vez um autor ... Ricardo Azevedo. 2008. 1 Vídeo on line (2:47 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OC4e7U6prfc>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

VAMOS conhecer alguns livros do maravilhoso escritor Ricardo Azevedo. 2011. 1 Vídeo on line (2:14 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=77yfgU3dcVE&t=2s>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Irmãos Grimm**. In: e-Biografia. 2017. Disponível em: <www.ebiografia.com/irmãos_grimm>. Acesso em: 11 jul. 2018.

ANDREA REHDER: ARTE CONTEMPORÂNEA. **Katia Canton**. São Paulo, [201-]. Disponível em: <www.andrearehder.com.br/artistas/katia-canton>. Acesso em: 11 jul. 2018.

APÊNDICE C – Imagens diversas do trabalho

Figura 1 – Jogo da memória



Fonte: Alunos 4º D

Figura 2 – Quebra-cabeça “Saci”



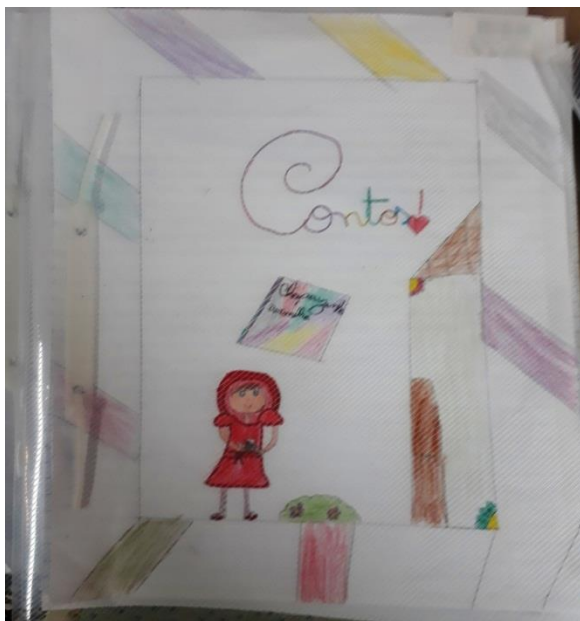
Fonte: Aluno 4º D

Figura 3 - Ilustração da história “João e Maria”



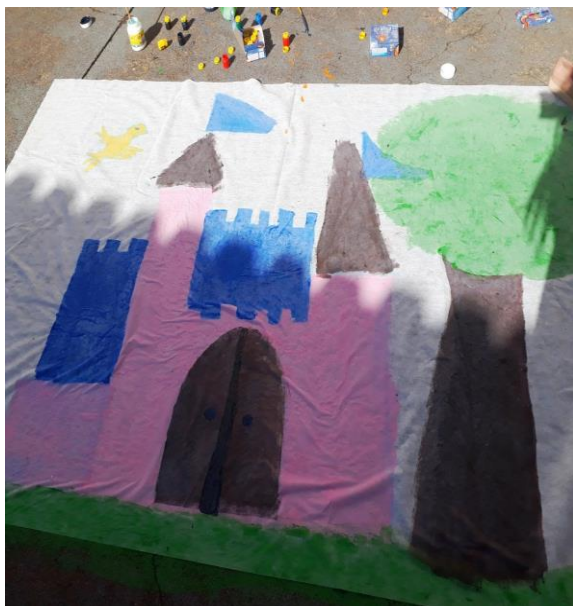
Fonte: Aluna 4º D

Figura 4 – Capa da portfólio da aluna do 4º D



Fonte: Aluna 4º D

Figura 5 – Ilustração de pintura de painel dos alunos do 4º D



Fonte: Alunos 4º D

Figura 6 – Ilustração de painel dos alunos do 4º D



Fonte: Alunos 4º D

Figura 7 – Ilustração de painel dos alunos do 4º D



Fonte: Alunos 4º D

Figura 8 – Ilustração da mostra dos alunos do 4º D



Fonte: Alunos 4º D

Figura 9 – Ilustração da sala para a mostra dos alunos do 4º D



Fonte: Alunos 4º ano D

ANEXO A - Vídeos e entrevistas:

TV CULTURA. **Quintal da Cultura: Comadre Florzinha contra a Mula-sem-cabeça.** 2011. 1 Vídeo on line (12:04 min.), son., color. Disponível em: Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZHewAMdEUWgconto>. Acesso em: 08 maio 2018.

CHAMLIAN, Regina. **EMIEF Etiene Sales Campelo.** 2011. 1 Vídeo on line (01:51 min.), son., color. Disponível em: <<https://vimeo.com/28531751>>. Acesso em: 01 maio 2018.

NOVA ESCOLA. **A literatura por Ricardo Azevedo.** 2010. 1 Vídeo on line (6:04 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xKlnp5j2DLQ&t=4s>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

ERA uma vez um autor ... Ricardo Azevedo. 2008. 1 Vídeo on line (2:47 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OC4e7U6prfc>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

VAMOS conhecer alguns livros do maravilho escritor Ricardo Azevedo. 2011. 1 Vídeo on line (2:14 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=77yfgU3dcVE&t=2s>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Irmãos Grimm.** In: e-Biografia. 2017. Disponível em: <www.ebiografia.com/irmãos_grimm>. Acesso em: 11 jul. 2018.

ANDREA REHDER: ARTE CONTEMPORÂNEA. **Katia Canton.** São Paulo, [201-]. Disponível em: <www.andrearehder.com.br/artistas/katia-canton>. Acesso em: 11 jul. 2018.