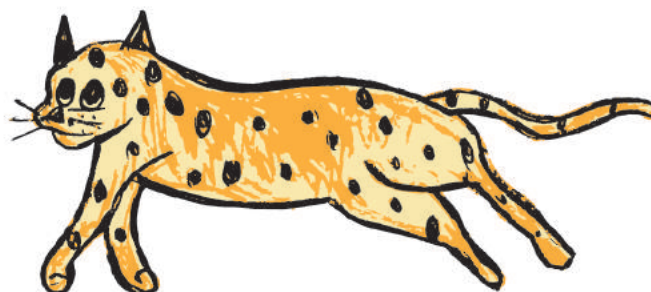




Abriu-se a biblioteca...

mitos, rimas, imagens,
monstros, gente e bichos

LITERATURA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE



Ester Calland de Sousa Rosa

Maria Helena Santos Dubeux

• orgs. •

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional



Abriu-se a biblioteca... mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos

LITERATURA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

Ester Calland de Sousa Rosa

Maria Helena Santos Dubeux

• orgs. •

Recife, 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora Florisbela de Arruda Camara
e Siqueira Campos

Diretor da Editora Lourival Holanda

Vice-Diretor Fábio Andrade

COMISSÃO EDITORIAL

Presidente Lourival Holanda

Editor Chefe Eduardo Cesar Maia

Titulares Alberto Galvão de Moura Filho, Allene
Carvalho Lage, Anjolina Grisi de Oliveira de
Albuquerque, Dilma Tavares Luciano, Eliane Maria
Monteiro da Fonte, Emanuel Souto da Mota Silveira,
Flávio Henrique Albert Brayner, Luciana Grassano
de Gouvêa Melo, Otacílio Antunes de Santana, Rosa
Maria Cortês de Lima, Sonia Souza Melo Cavalcanti.

Suplentes Charles Ulises de Montreuil Carmona,
Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Ester Calland
de Sousa Rosa, Felipe Pimentel Lopes de Melo,
Gorki Mariano, Luiz Gonçalves de Freitas, Madalena
de Fátima Pekala Zaccara, Mário de Faria Carvalho,
Sérgio Francisco Serafim Monteiro da Silva, Silvia
Helena Lima Schwanborn, Tereza Cristina Tarragô
Souza Rodrigues.

ORGANIZADORAS

Ester Calland de Sousa Rosa

Maria Helena Santos Dubeux

AUTORES

Adeline Maria Marques Pereira

Amanda Kelly Ferreira da Silva

Ana Laura Barbosa de Oliveira

Ester Calland de Sousa Rosa

Carmen Lúcia B Bandeira

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Cybelle Montenegro Souza

Isamar Martins de Santana

Luciana Lima dos Santos

Maria Betânia Nascimento de Andrade

Maria Emilia Lins e Silva

Maria Helena Santos Dubeux

Mauro Silva de Souza

Priscila Angelina Silva da Costa Santos

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

Rodrigo Luiz Castelo Branco Fischer Vieira

Severina Érika Moraes da Silva Guerra

Sidney Alexandre da Costa Alves

Sthefano Santana Souza de Farias

Telma Ferraz Leal

Ywanoska Gama

LEITURAS CRÍTICAS

Adalgisa Leão Ferreira

Ana Paula Fernandes de Silveira Mota

Ivane Maria Pedrosa

Tania Maria Vargas

DESIGN

Projeto Gráfico e Ilustrações Hana Luzia

A163 Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros,
gente e bichos: literatura na escola e na comunidade
[recurso eletrônico] / [organizadoras] Maria Helena
Santos Dubeux, Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife:
Editora UFPE, 2018.

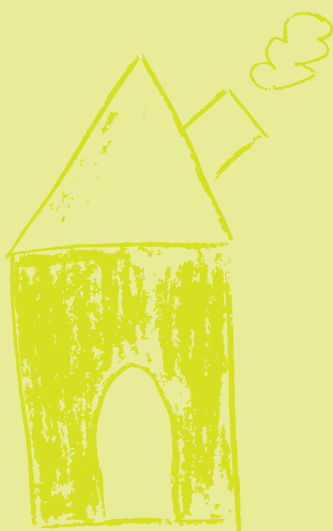
Inclui referências bibliográficas.
ISBN: 978-85-415-1025-7 (online)

1. Livros e leitura – Recife, Região Metropolitana do (PE).
2. Incentivo à leitura. 3. Professores alfabetizadores –
Formação. 4. Bibliotecas e comunidade. 5. Bibliotecas
– Programas culturais. I. Dubeux, Maria Helena Santos
(Org.). II. Rosa, Ester Calland de Sousa, 1962 - (Org.).

028.9

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-060)



APRESENTAÇÃO

Como aprender com o poeta a encontrar a “infância da língua”? Cabe à escola, nos tempos de hoje, contribuir para que as crianças inaugurem palavras e seus sentidos? É possível criar intimidade com as palavras a ponto de abri-las e entrar dentro delas? Foram estes os desafios que conduziram a equipe de autores deste livro no percurso que se estabeleceu desde a definição das temáticas, passando pelo planejamento e realização da intervenção pedagógica até a escrita final dos capítulos.

A elaboração deste livro contendo o relato de sequências didáticas, tendo como temática comum a leitura literária na escola e envolvendo diferentes gêneros literários consistiu em uma das ações do **Subprojeto Mediadores de Leitura na Escola**, parte integrante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC/MEC, em 2014, no estado de Pernambuco.

O desenvolvimento do subprojeto se deu em continuidade a uma parceria, iniciada em 2012, que se estabeleceu entre a Universidade Federal de Pernambuco, representada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL e a Rede de Bibliotecas Comunitárias da Região Metropolitana do Recife (RMR) – RELEITURA.

A RELEITURA, criada em 2007, articula as bibliotecas comunitárias da RMR, e é uma iniciativa de implementar bibliotecas que são geridas por agentes



... AS PALAVRAS ERAM LIVRES DE GRAMÁTICAS
E PODIAM FICAR EM QUALQUER POSIÇÃO.
POR FORMA QUE O MENINO PODIA INAUGURAR.
PODIA DAR ÀS PEDRAS COSTUMES DE FLOR.
PODIA DAR AO CANTO FORMATO DE SOL.
E, SE QUISESSE CABER EM UMA ABELHA,
ERA SÓ ABRIR A PALAVRA ABELHA
E ENTRAR DENTRO DELA.
COMO SE FOSSE INFÂNCIA DA LÍNGUA.

Manoel de Barros



culturais das comunidades situadas em periferias das cidades. Seu objetivo central é garantir o acesso ao livro e à cultura escrita, através de ações de mediação cultural junto a diferentes grupos de crianças, jovens e adultos nos bairros onde se localizam. Em 2014, a RELEITURA era composta por 8 bibliotecas localizadas nos municípios do Recife, Jaboatão, Olinda, e Abreu e Lima, atendendo aproximadamente 15 mil pessoas. Além da RELEITURA, também a Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaries é parceira nessa ação. Entendemos aqui bibliotecas comunitárias na vertente defendida por Machado e Vergueiro (2010), em seu estudo dessa modalidade de bibliotecas:

É interessante perceber que a biblioteca comunitária surge como um poder subversivo de um coletivo, uma forma de resistência contra-hegemônica, de quase enfrentamento social, numa nova realidade, que escapa das medidas e das categorias descritivas existentes, passando praticamente despercebida pela academia. De forma empírica e criativa, elas trabalham no empoderamento da comunidade, criando mecanismos para colaborar no desenvolvimento social, potencializando os talentos dos indivíduos e das comunidades, constituindo-se em espaços públicos voltados à emancipação, onde a prática cidadã pode aflorar de forma inovadora, criativa e propositiva.

(...) Considerando os resultados da pesquisa, podemos afirmar que as bibliotecas comunitárias são polos irradiadores de cultura e saber local, especialmente nos casos em que um grupo local, formado por cidadãos críticos e conscientes de sua situação econômica, social e cultural, torna o projeto de criação desses espaços efetivamente públicos. Somente nesses casos, se apoiadas pelo poder público local, poderão transformar-se em espaços estratégicos para a implantação de políticas de integração social e cultural. (p.7, 8).



A participação das bibliotecas comunitárias em todas as sequências didáticas foi, portanto, um diferencial desta coletânea, pois trouxe, para o planejamento das ações, além de uma rica experiência de realização de estratégias de mediação em leitura literária em espaços não escolares, a reflexão acerca da leitura como direito, ainda a ser conquistado, como nos lembra Castrillón (2011).

Por outro lado, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa e de extensão que funciona no Centro de Educação da UFPE, desde 2004, integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação e atualmente coordena, no estado de Pernambuco, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Além das atividades de formação, o CEEL tem se destacado na produção de materiais destinados à formação docente (livros, DVDs, Manuais e jogos para uso em turmas de alfabetização). Dentre as outras ações realizadas pelo CEEL, ainda são ressaltadas as participações em funções de coordenadores de área e pareceristas no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, na avaliação dos livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa e no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE, selecionando acervos com o objetivo de compor a biblioteca do professor, da escola e dos estudantes.

Partindo das experiências de cada um dos parceiros envolvidos – a RELEITURA e o CEEL –, durante os anos de 2012 e 2013, manteve o foco das ações na formação de mediadores de leitura, com ênfase nos fundamentos e estratégias de leitura literária e no apoio às bibliotecas nos critérios de seleção, organização e disponibilização dos acervos. Ao final dos dois anos, na perspectiva da extensão e qualificação das práticas lei-

toras, evidenciou-se a importância dessa parceria por associar duas competências: a os conhecimentos dos agentes de leitura em sua inserção nas comunidades e as ações de pesquisa, produção de materiais e formação docente do CEEL.

A partir desses resultados, a articulação entre o CEEL e a RELEITURA foi ampliada e o **Subprojeto Mediadores de Leitura na Escola** foi proposto como parte integrante do PNAIC/2014, a ser executado no estado de Pernambuco. Na sua execução contou-se com uma equipe composta por: 01 Coordenação, 07 Formadores e 03 apoios do CEEL; 17 Mediadores de leitura – RELEITURA (Biblioteca Comunitária Amigos da Leitura, Instituto Però, Biblioteca Comunitária Educ Guri, Biblioteca Comunitária Lar Meimei, Biblioteca Multicultural Nascidouro, Biblioteca Popular do Coque, Biblioteca Simon Bolivar, Centro de Educação Popular Mailde Araújo – CEPOMA); e 02 Mediadores de leitura da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães.

Em consonância com os objetivos do PNAIC, o subprojeto se volta para a formação continuada de professores alfabetizadores, e tem como meta garantir o direito à alfabetização plena aos estudantes do 1º ciclo de alfabetização, tendo-se como eixo central, além da apropriação do sistema de escrita, o letramento literário. Nessa perspectiva, destaca-se a importância da leitura literária na formação dos estudantes, concebendo-se a literatura, como um mundo possível de ficção em que o homem se encontra livre para pensar, configurando alternativas e se deixando agir pela fantasia, conforme o poeta mineiro Bartolomeu Campos de Queirós defende no Manifesto por um Brasil Literário (2009). No entanto observa-se que, mesmo sendo um



bem cultural universal, a leitura literária nem sempre ocupa um espaço privilegiado na prática escolar, que pouco assegura o acesso aos livros de qualidade e a estratégias de leitura e de reflexão que contribuam para a formação de leitores.

Nesse sentido, como parte dos objetivos do Subprojeto, foram realizadas as sequências didáticas apresentadas nesta obra e que tiveram como foco a educação literária, sendo realizadas numa articulação entre o CEEL, as bibliotecas comunitárias e os professores de redes municipais de Ensino Fundamental.

Para a realização das sequências didáticas, formamos uma equipe que seria responsável por planejamento e realização compartilhada das intervenções. Seis professores das redes municipais do Recife e de Camaragibe, com turmas do 1º ao 3º ano, juntaram-se a seis mediadores de leitura de bibliotecas comunitárias e a seis integrantes da equipe de formadores do CEEL. Além desse grupo, que estava mais diretamente encarregado do planejamento das sequências, da realização das suas diversas etapas e do registro e escrita dos relatos, também participaram da etapa de planejamento os autores dos dois primeiros capítulos desta obra, que tratam mais conceitualmente dos pressupostos compartilhados pelo grupo no que concerne aos diferentes gêneros literários escolhidos e à organização do trabalho pedagógico na forma de sequências didáticas.

Sendo assim, todo o grupo realizou encontros de estudos sobre essas duas temáticas – gêneros textuais e sequências didáticas. Além disso, cada trio (professor, mediador, formador) aprofundou o estudo e o levantamento de acervos em torno do gênero a ser abordado

nas sequências usando o seguinte: livros de imagem, poesias de tradição oral (parlendas, adivinhas e quadrinhas), poemas, contos de assombração, mitos de origem e mitos indígenas.

Assim, a leitura foi uma atividade que permeou todas as etapas dessa ação, com a realização de estudos individuais e em grupo, além da descoberta e do compartilhamento de acervos. Os professores envolvidos buscaram acervos literários em suas escolas, e as equipes do CEEL e das bibliotecas também se encarregaram de “garimpar” o que conseguiam localizar de exemplares em seus espaços, com os diferentes gêneros a serem trabalhados. Nesse processo, houve uma rica troca entre acervos particulares, de escolas, de bibliotecas, do CEEL.

Durante o período de execução das sequências, que teve duração de cerca de dois meses, o grupo continuou a se encontrar regularmente para ajustes e avaliações do andamento das intervenções. A cada encontro, ficava visível a alegria do grupo com os retornos que as crianças iam dando, sua receptividade e como surpreendiam em seu envolvimento com a literatura.

Nesse percurso, um dos professores precisou se afastar, o que ocasionou o replanejamento da sequência com os mitos de origem, que acabou se articulando a outra ação, também em andamento, que era a aproximação da biblioteca (no caso, o CEPOMA) das escolas de seu entorno, numa perspectiva de articular um circuito de circulação do livro e da leitura (COLOMER, 2007).

A escrita também esteve presente em todas as etapas dessa ação. Inicialmente no planejamento das sequências, depois nos registros em “diários de bordo” e, por

fim, no esforço para realizar a escrita coletiva. As crianças também foram envolvidas em diferentes produções textuais e algumas escritas infantis também fazem parte dos capítulos que compõem esta obra.

Todo processo de escrita é feito de escolhas. Como lembra o historiador da leitura Roger Chartier (2007), a escrita sempre envolve opções sobre o que será guardado e lembrado, e, portanto, inscrito, e o que será apagado, esquecido, ou seja, “No espaço amplo da cidade, no refúgio da biblioteca, na magnitude do livro e na humildade dos objetos mais simples, a escrita teve por missão conjurar contra a fatalidade da perda” (p.9).

No caso desta obra, a escrita teve algumas etapas e escribas. Num primeiro momento, foi necessário haver uma articulação do trio que estava diretamente envolvido na sequência. Quem escreve o quê? Como conciliar estilos? O que não pode ficar de fora? Como traduzir o vivido no narrado?

Todos partiram de um roteiro comum, que foi elaborado coletivamente ainda na fase do planejamento, porém cada trio exerceu sua autoria, fazendo suas escolhas sobre o que registrar e como distribuir a escrita entre os autores. Além disso, a expectativa não era apenas deixar inscrito o que se realizou, num exercício de rememoração. Tão pouco se desejava cair na armadilha de apresentar um passo-a-passo que se colocasse como um modelo a ser seguido literalmente por outros professores. O esforço, então, foi de apresentar o mais claramente possível, o que de fato ocorreu e, ao mesmo tempo, evidenciar que princípios sustentaram as decisões tomadas, além de pontuar as reflexões que a prática deixou.

Numa etapa posterior, outras escolhas também foram realizadas. No processo de leitura crítica realizada por todos os autores, que fizeram a leitura de todos os capítulos dos demais colegas, identificamos a necessidade de algumas padronizações. Como fazer referência aos livros que integraram as sequências? Onde situar para o leitor qual foi o planejamento de toda a sequência? Qual a função dos registros fotográficos? Como inserir as falas e as produções das crianças? Uma decisão tomada nessa etapa foi a de utilizar um recurso tecnológico para ampliar as possibilidades de acesso do leitor que esteja interessado em conhecer mais detalhadamente o ocorrido. Criamos, então, um espaço virtual compartilhado nos sítios do CEEL, da RELEITURA e da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaries¹ com os planos das sequências didáticas, resenhas dos livros utilizados, banco de fotos e depoimentos.

Sentimos também a necessidade de convidar outros leitores críticos, que não estivessem diretamente envolvidos na produção da escrita. Nessa etapa, tivemos a colaboração de Ivane Maria Pedrosa, membro do CEEL, Tania Vargas, professora aposentada do Centro de Educação da UFPE, além das professoras regentes dos anos iniciais, Ana Paula Fernandes de Silveira Mota e Adalgisa Leão Ferreira. Agradecemos a essas amigas pela sua disponibilidade e pela contribuição nessa etapa da produção deste livro.

O livro é composto por nove capítulos, sendo que dois deles trazem os aportes teóricos gerais que orientam a obra e os demais registram as sequências realizadas.

1. <http://www.portalceel.com.br/principal/>; – <https://releiturape.wordpress.com/>; <http://bibliotecacomunitariact.blogspot.com.br/>



O primeiro capítulo deste livro traz como título **Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades**. Escrito por Clecio Bunzen e Rodrigo Fischer, os autores situam qual a compreensão de gêneros textuais que orientou a realização das sequências didáticas registradas neste livro e enfatizam a importância dessa concepção quando se trata especificamente do trabalho pedagógico com gêneros literários.

No capítulo seguinte, Ester Rosa e Telma Ferraz abordam as **Sequências didáticas na Educação Literária**. As autoras iniciam pontuando o que defendem como práticas de leitura literária para o Ciclo de Alfabetização. Em seguida, discutem a educação literária inserida em diferentes formas organizativas do cotidiano escolar e finalizam destacando algumas possibilidades do trabalho com gêneros literários em sequências didáticas.

Esses dois capítulos introdutórios servem, deste modo, como referência para compreender algumas das decisões tomadas nas seis sequências didáticas que são apresentadas nos capítulos subsequentes.

Assombração: quem tem medo? Uma vivência literária, escrito por Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Amanda Kelly Ferreira da Silva e Sthefano Santana Souza de Farias, relata como os contos de assombração passaram a compor o repertório de uma turma do 2º ano, que descobriu que ter medo (no mundo ficcional) pode ser divertido. As crianças surpreenderam ao escolher como sua leitura favorita um livro que foi escrito pensando num leitor adulto – Assombrações do Recife Velho, de Gilberto Freire. Evidenciou-se, nessa situação, que as preferências literárias não são totalmente previsíveis e que é bom, sim, ousar e apresentar

às crianças textos mais complexos e que não foram escritos, necessariamente, para elas.

Na sequência **Curtição oral: essa onda é bem legal. Adivinhas, parlendas e quadrinhas**, Sidney Alexandre da Costa Alves, Maria Helena Dubeux e Mauro Silva de Souza relatam como esses gêneros da tradição oral passaram a integrar a rotina de uma turma do 1º ano, inclusive favorecendo seu processo de apropriação da escrita. Novamente, o elemento surpresa caracterizou essa intervenção pedagógica. Não havia, nos objetivos previamente estabelecidos, o objetivo de vincular a sequência às atividades de alfabetização, mas a condução que foi dada favoreceu essa integração com o letramento literário.

No capítulo **Ôxe! Não tem história! Sequência didática com livros de imagens**, as crianças da turma do 2º ano, da professora Cybelle Montenegro, autora junto com Ywanoska Gama e Maria Betânia Nascimento, surpreenderam com a expressão registrada no título. Passado o estranhamento inicial, as crianças ganharam familiaridade com narrativas visuais, compondo suas próprias versões dessas histórias. Na comunidade do Coque, conheceram a biblioteca comunitária e descobriram que é possível, sim, ler imagens.

Mitos de origem conforme o povo Tikuna e uma griô lorubá deram a direção à sequência didática elaborada por Carmen Lúcia Bandeira e Isamar Martins de Santana, vivenciada na turma da professora Kelly Calvanti. Esse relato diferencia-se dos demais porque constituiu uma oportunidade mais efetiva de aproximação do CEPOMA, biblioteca comunitária da comunidade de Brasília Teimosa, da escola municipal Josué

de Castro, localizada no mesmo bairro. Foi a partir da realização de oficinas literárias com as professoras de algumas escolas daquela localidade que houve o convite para que a sequência fosse desenvolvida naquela turma. As crianças se envolveram com a introdução de uma mala, que continha acervo diversificado de livros cujo tema eram mitos dos diferentes povos, desde os clássicos gregos, da Antiguidade Clássica, aos mitos sobre a criação do universo, conforme o povo Tikuna da Amazônia e da tradição iorubá. Ao ouvirem a história da samaumeira, mito Tikuna da criação da claridade, a aparente distância entre a comunidade de Brasília Teimosa, de tradição pesqueira e conhecida pela sua luta por ocupação de uma área urbana no Recife e um povo da floresta amazônica foi encurtada através das sessões de contação de histórias e nas conversas em torno das narrativas míticas.

A poesia voltou a ser foco nessa obra, com a realização da sequência **Criando e recriando poesias na escola**, vivida pelas mediadoras Ana Laura Barbosa de Oliveira, Rafaela Asfora Siqueira Campos Lima e Adeline Maria Marques Pereira. Em seu relato, as autoras destacaram os preparativos para a recitação pública de poemas, que passaram a compor o repertório compartilhado pela turma. Novamente estamos diante de uma turma do primeiro ano do Ciclo de Alfabetização e que evidencia, nos seus contatos com poetas e poemas, que a pouca idade não é um impedimento para a apreciação estética dos textos.

Finalmente, na **Sequência Didática em Ação: os contos indígenas** são novamente os mitos, agora mais especificamente aqueles advindos da tradição dos povos indígenas brasileiros, que dão contornos à sequência

vivenciada na sala da professora Severina Érika Moraes da Silva Guerra, com o acompanhamento de Maria Emilia Lins e Silva e Luciana Lima dos Santos. Partindo de um gênero pouco presente na sala de aula – a crônica de viagem – as autoras registram um percurso que apresentou diferentes narrativas de tradição amazônica ao grupo de crianças do bairro de Peixinhos, região limítrofe entre o Recife e Olinda. Essa intervenção contou, ainda, com a participação de mediadores de leitura da Biblioteca Multicultural Nasedouro, vizinha à escola onde a sequência foi realizada.

Poesia, livros de imagens, contos de assombração, parlendas, adivinhas, quadrinhas, mitos de origem de diferentes tradições culturais... Esses são apenas alguns caminhos para aproximar crianças e literatura e para acionar conjuntamente mediadores que atuam em escolas, em bibliotecas comunitárias e num núcleo de estudos situado na universidade, que é o CEEL. Os relatos que compõem esta obra constituem, portanto, “ações culturais de formação do leitor”, que consideram educadores e crianças como pontos interligados numa “rede de cultura no mundo da cultura escrita” (ARENA, 2011, p.17).

**Novas inaugurações e conexões
ficam por sua conta, leitor.**



Ester Rosa e Maria Helena Dubeux
Recife, abril de 2015



REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: teoria e prática**. Ano 29, n. 57, Nov, 2011, p.10-17.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, Roger. **Inscriver e apagar**. São Paulo: UNESP, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil literário**. Parati, RJ, 2009. <http://www2.brasilliterario.org.br/pt/home> [Acesso em 11/02/2015]

MACHADO, Elisa Campos e VERGUEIRO, Waldomiro. Bibliotecas Comunitárias como prática social no Brasil. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 3-11, ago. 2010 | <http://revista.crb8.org.br> [Acesso em 23/04/ 2015]



OS GÊNEROS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Rodrigo Fischer

1. GÊNEROS POR TODOS OS LADOS....

Começaremos nossa conversa afirmando que utilizamos os gêneros do discurso todos os dias nas nossas interações verbais, visuais, gestuais e/ou sonoras com os mais diferentes sujeitos. Em casa, por exemplo, podemos ouvir “receitas” na televisão e “canções” no rádio. Na *vizinhança*, leremos “anúncios publicitários”, “placas de trânsito” e ouvimos “conversas”. No *restaurante*, solicitamos o “cardápio”, lemos a “conta” e pagamos com “cartão de crédito”. Na *biblioteca* ou na *escola*, apreciamos um “romance”, um “conto” ou ouvimos uma “fábula”, um “poema”, ou seja, **os gêneros estão por todos os lados** em que exista, de forma concreta, uma interação humana mediada pela linguagem e por práticas sociais específicas. Ou, como já chamava atenção Bakhtin (1952-53): “nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (p.282).

Por tais razões, podemos afirmar que **os gêneros do discurso**, profundamente vinculados ao cotidiano cultural e social, são fenômenos históricos, frutos da coletividade, que contribuem fundamentalmente para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2002). Como são inúmeros, plásticos e dinâmicos, os usos que fazemos dos mais diversos gêneros são situados. Ou seja, só podemos discuti-los levando em



QUANDO SE TRATA DE LEITURA, DE PROMOVÊ-LA NA ESCOLA OU EM OUTRO LUGAR, OU QUANDO SE DISCUTE A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COMO LEITOR, É IMPORTANTE TER PRESENTES OS DIVERSOS ESTÁGIOS POR QUE PASSA UM LEITOR, PORQUE A FORMAÇÃO NÃO SE DÁ DE UMA SÓ VEZ, NEM DE MODO ÚNICO OU MECÂNICO. TORNAR-SE LEITOR É UM PROCESSO QUE OCORRE AO LONGO DO TEMPO E DE DISTINTAS MANEIRAS PARA DIFERENTES PESSOAS. (CADEMARTORI, 2012, p.23-24).



consideração **um contexto sociohistórico e cultural específico, determinados lugares e instituições**, assim como nossos **papéis e lugares sociais e os instrumentos** que utilizamos. Só assim poderemos compreender que os gêneros são fenômenos textuais e discursivos flexíveis e maleáveis.

As sociedades essencialmente orais elaboraram um grande número de gêneros. Após a invenção da escrita (séc. VII A.C.), os gêneros se multiplicaram, expandindo-se ainda mais numa terceira fase (séc. XV), na esteira do advento da imprensa e reforçada pelo início da industrialização (séc. XVII) no Ocidente. Hoje, na era da cultura digital e eletrônica, nota-se uma emergência de novos gêneros textuais e inéditas formas de interação com textos que utilizam diversas modalidades da linguagem: oral, escrita, visual, sonora etc. Marcuschi (2002, p. 20) explica que essa profusão irrefreável de gêneros decorre do fato de que eles “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. O autor avança na reflexão, destacando que os gêneros:

caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidades formais, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2002, p.20).

Apesar da definição ampla e flexível de gênero, incorporada em vários estudos que se propõem a (re)pensar o seu processo de escolarização, é comum encontrarmos nas atividades escolares uma concepção mais estruturalista dos gêneros, que focaliza basicamente as características da forma composicional. Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p.40) comentam que existe uma **artificialização dos conteúdos na construção do conhecimento escolar sobre os gêneros**, distanciando-os de práticas sociais de leitura e escrita, que possam colaborar para a sua formação sociodiscursiva.

siva e linguística mais reflexiva e integral. Um bom exemplo trazido pelas autoras, ao discutir o processo complexo de elaboração didática, revela como a escolarização do gênero História em Quadrinhos (HQ) pode ser reduzida no final do processo de ensino-aprendizagem a perguntas do tipo: (i) “o que são onomatopeias”? (ii) “Cite 3 exemplos de balões de HQs” e (iii) “as histórias em quadrinhos trazem algum tipo de informação?” (p. 40).

Ao assumirmos a complexidade de levar para a escola um trabalho que parta das práticas sociais de referência, defendemos também a possibilidade de construção de projetos didáticos autorais pelos professores alfabetizadores, que focalizem muito mais as funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que aspectos formais. Os aspectos da forma composicional e do estilo linguístico do gênero são determinantes, mas podem ser modificados por diferentes fatores. Podemos ler as fábulas de *La Fontaine* em versos e com rimas, assim como versões da mesma narrativa em prosa e com uma estruturação em parágrafos bem específica, delimitando inclusive “a moral” da história no final do texto. O gênero é o mesmo – a fábula; no entanto o leitor pode perceber dimensões textuais e discursivas diferentes, com destaque para a **função social** e o **estilo do gênero e do autor** (BAKHTIN, 1952-53).

Ao sabermos que os gêneros são criados historicamente pelos sujeitos (situados no tempo e no espaço), a partir das deliberações sociais de cada situação de comunicação e do valor que as práticas sociais de referência carregam para dentro do seu quadro efetivo de uso, partimos do pressuposto que a aprendizagem da língua(gem) na escola nos anos iniciais deve se concentrar na ampliação das competências linguísticas, textuais e discursivas das crianças, com destaque para as especificidades do processo de alfabetização.

Para que as crianças se apropriem e reflitam sobre as práticas de linguagem fora e dentro da escola, um trabalho didático e organizado com alguns gêneros do discurso pode ser bastante adequado do ponto de vista político, ético e estético. Entretanto é preciso ter cuidado para não legar ao ensino de gênero o papel de objeto escolar, de ferramenta educativa em função do alcance de um conhecimento específico. Este, antes de tudo, é um fe-



nômeno de interação social, e deve ser considerado como uma ferramenta de inserção social e de participação crítica em nosso intrincado universo cultural. Por tais motivos e se contrapondo a uma possível cristalização dos gêneros no processo de escolarização, alguns autores têm defendido princípios pedagógicos, com destaque para:

- (i) “o conhecimento de suas funções, de seus usos e de seu poder sociopolítico e o próprio uso aos estudantes que não têm acesso à diversidade de gêneros que circulam na sociedade, justamente por não participarem de grupos sociais hegemônicos (HICKS, 1997)” (REINALDO e BEZERRA, 2012, p. 78);
- (ii) “a capacidade do aluno de falar sobre gêneros, de reconhecer seu desempenho e o dos demais enquanto produtores de textos, fundamentados em gêneros, e de refletir sobre o papel desses gêneros na sociedade” (REINALDO e BEZERRA, 2012, p. 79).

Os dois princípios trazidos pelas autoras, com base em pesquisadores norte-americanos que se preocupam com o ensino de língua materna, apontam para o fato de que os gêneros do discurso são produzidos de acordo com as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula, são artefatos sociais amplamente heterogêneos, o que possibilita inúmeras (re)construções durante as interações verbais. Se levarmos em consideração o fato de que tais gêneros serão utilizados em contextos escolares de apropriação de práticas de linguagem, torna-se importante uma elaboração didática planejada e orientada para o uso dos textos (escritos, orais, visuais, multimodais) no ensino dos diferentes componentes curriculares dos anos iniciais.

Soares (2004), em artigo intitulado *Português na escola: História de uma disciplina curricular* critica a insistência das instituições de ensino em pautar as aulas de língua portuguesa nos estudos de gramática e da modalidade padrão da Língua Portuguesa. Sendo assim, para que os estudantes dominem as variantes da Língua Portuguesa, faz-se necessário a elaboração de estratégias de ensino que contemplem as infinitas possibilidades de mani-

festação da língua e que visam levar o estudante ao desenvolvimento das competências necessárias para que este manipule com destreza os gêneros trabalhados. Isso pode ser obtido por meio de **sequências didáticas planejadas**² pelos educadores e que pertençam a diferentes agrupamentos de gêneros. Diante disso, a inserção dos gêneros no decurso do ensino-aprendizagem da língua portuguesa colabora para que o aluno tenha um **metaconhecimento** sobre o gênero (ver discussão em Reinaldo e Bezerra, 2012) e que possa ter uma **consciência crítica dos gêneros**, utilizando-os em diferentes situações, mas também aprendendo a alterar e replicar os gêneros existentes. Para tanto, faz parte do trabalho do professor, da equipe pedagógica da escola ou da rede de ensino uma diversidade de gêneros, para que as crianças e os professores possam ter possibilidades de utilizá-los em diversas situações comunicativas.

Esta obra, assim como na proposta elaborada em Bunzen (2014) com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a discussão girará em torno da **esfera literária**. Tal escolha não é neutra, pois destaca um trabalho com gêneros, que têm sido “vítimas” da má escolarização das práticas de linguagem³. A leitura dos textos literários pode ser calcada em bases formais e estruturais dos estudos de obras literárias, afastando as crianças (em certo sentido) da apreciação estética, ética e crítica das obras de arte. Ao mesmo tempo, ensina-se implicitamente que a literatura é algo para ser lido na escola, com objetivos específicos e voltados para uma determinada representação da formação de leitores na escola: resolver fichas

de atividades, apresentar seminários ou realizar provas. Rildo Cosson (2006) reforça que o uso de obras e textos literários como estratégia educativa antecede, inclusive, a existência formal da escola e que esse uso assenta-se no ensino da língua nas escolas sobre dois propósitos: a literatura auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como forma culturalmente o estudante. Entretanto o que se ensina como literatura nas escolas assume perfis diversos e, dessa maneira, o aspecto central a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a contradição entre o que se entende por literatura nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio e na Educação Infantil.

Diante disso, Cosson indica que o ensino de literatura na escola deve promover o letramento literário por meio de um ambiente escolar propício à exploração do texto literário através de leituras individuais e coletivas, além do cuidado na seleção dos textos, respeitando a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros no processo de escolha. Diante dessas breves considerações, percebemos que o ensino pautado no uso dos gêneros, com destaque para a esfera literária, é de suma importância para que o estudante tenha acesso a enunciados concretos proferidos por autores para destinatários reais (crianças, jovens, adultos, povos, grupos sociais etc.), dando-lhes maiores condições de responder, replicar, comentar, criticar. Em suma: posicionar-se como sujeito no mundo, tendo a obra literária como um enunciado vivo que dialoga com textos anteriores, mas que aponta também para réplicas na esfera escolar.

Como lemos e nos posicionamos ao ler mitos indígenas? Como reagimos e estabelecemos relações na leitura de cordéis? De que maneira percebemos humor

2. Ver capítulo de Rosa e Leal neste volume.

3. Sugerimos a leitura de Soares (2003).



e *non sense* em gêneros como “limeriques”? Como os contos maravilhosos são recontados em outros textos literários? Como as narrativas bíblicas aparecem de forma direta e indireta em outras obras literárias? De que forma os personagens de determinadas obras – como Alice, Emília e o Menino Maluquinho são retomados em diferentes gêneros literários e não literários? De que forma outras produções midiáticas (filmes, canções, HQs, jogos eletrônicos) dialogam de alguma maneira com mitos gregos, contos populares e literatura contemporânea? Enfim, são muitas as perguntas que podem nos ajudar a refletir sobre o trabalho que fazemos no cotidiano da escola.

2. A ESCOLHA DOS GÊNEROS E DOS TEXTOS SINGULARES PARA UM TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao levar em consideração o princípio da diversidade de gêneros, mas com uma atenção especial aos diferentes **modos de ler** e as diferentes **recepções/réplicas** dos sujeitos em contextos específicos, a escola pode realizar um trabalho pedagógico com os textos literários⁴. Graça Paulino (2005), ao discutir algumas especificidades da leitura literária, chama nossa atenção para não acreditarmos que apenas a diversidade de gêneros é o sufi-

4. Vale lembrar que uma mesma obra pode ser lida de forma muito diferente por professores, crianças diferentes, assim como tal leitura é atravessada pelas condições de produção e pelo contexto extraverbal, com destaque para o tempo pedagógico, as formas de interação e os objetivos da leitura na escola. Podemos ler um poema para circular “verbos”, como podemos ler o mesmo poema várias vezes para perceber a musicalidade, as aliterações, o ritmo e o jogo dramático proposto pelo autor.

ciente para a formação do leitor literário. A pluralidade dos modos de ler deve também ser levada em consideração no trabalho pedagógico com as crianças, uma vez que, conforme a autora: “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (p.56).

A escolha dos gêneros, dos autores e dos textos singulares é uma questão importante, assim como a reflexão e planejamento dos modos de ler na escola e sua relação com os modos de ler em outros espaços (livrarias, bibliotecas públicas, em casa, na rua etc.). Como as ações de leitura na escola são emolduradas pelo viés pedagógico e formativo, os professores se utilizam de diferentes estratégias para atingir diferentes objetivos. Tem sido cada vez mais comum o trabalho com sequências didáticas, especialmente para o ensino de literatura nos anos finais e no Ensino Médio (Cosson, 2006). Levando em consideração a realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor pode também se apropriar das principais etapas das sequências propostas pelo autor, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. A **motivação** é o primeiro passo da sequência didática proposta por Cosson e consiste em provocar o estudante para entrar no texto, ou seja, a motivação se pauta pela construção de uma situação em que os alunos possam ter o primeiro contato com o texto e, consequentemente, inserir o texto a ser lido num contexto, como, por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios, inferências e visualização ou, ainda, responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema.

A **introdução** funda-se na apresentação do autor e da obra. Sobre essa etapa, o autor adverte que o professor não se

prolongue demais nas explicações, sendo suficiente fornecer informações básicas sobre o autor (dados biográficos, círculo hermenêutico) e, se possível, ligadas àquele texto. Outros cuidados estão relacionados à apresentação da obra, cabendo ao professor justificar a escolha dela, assim como de sua importância para aquele momento; e aos elementos paratextuais da obra, como a leitura da capa, da orelha, da guarda e de outros componentes que introduzem uma obra, como o prefácio, por exemplo.

Em relação à **leitura**, o autor ressalta que essa atividade deve ser acompanhada pelo educador, e este não pode esquecer que tem um objetivo a cumprir, que não pode ser desviado. Nesse sentido, o estudante precisa ser orientado em suas dificuldades relativas à leitura. Cosson pensa a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é de caráter individual, apenas leitor e obra. Compõe o que se chama de **núcleo da experiência literária**. O momento exterior é a confirmação, manifestação da interpretação construída de maneira coletiva por uma determinada comunidade leitora. Nesse ponto, **as práticas de leitura em sala de aula se diferenciam da leitura literária fora dela**.

Em sala de aula, os sentidos construídos individualmente são ampliados a partir do compartilhamento. Ao seguir as etapas descritas acima, o professor permite, a partir da externalização da leitura, o registro do que foi lido. Esse registro poderá ser escrito, o que possibilita a sistematização por parte do aluno, que é também memória de sua vida leitora. Além disso, o texto produzido poderá ser lido por outros alunos, potencializando a atividade de leitura, privilegiando sua dimensão textual-discursiva. Helena Nagamine Brandão reforça esse pensamento ao afirmar que “uma dimensão discursiva

do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução” (Brandão, 2011, p.17). Ao reconhecer a dimensão interativa do texto, o educador deve promover diferentes situações de interlocução a partir de diferentes tipos de textos, com diferentes formas de textualização.

Essas quatro etapas propostas por Cosson (2006) são apenas uma possibilidade de organizar uma sequência didática que tenha como prioridade a produção de sentidos e a reflexão sobre o fenômeno das múltiplas práticas de linguagem, corporificadas nos gêneros textuais. Nas sequências didáticas realizadas nas ações que motivaram esta obra, foram adotados gêneros textuais próprios da linguagem literária: **contos populares** – subdivididos em indígenas e de assombração; **mitos**; e **poemas** contemporâneos e de tradição oral popular. A escolha dos gêneros envolveu também outras escolhas: quais autores? Quais obras? Quais ilustradores? Quais suportes? Como apresentar? Como ler tais obras? Como relacioná-las com outras leituras? Como explorar o aspecto verbal e visual? Como explorar os elementos paratextuais? Como ouvir as réplicas singulares das crianças?

Sem nenhuma ilusão quanto à tentativa de uma visão totalizadora dos gêneros citados, objetivamos, com brevidade, examinar alguns de seus aspectos que julgamos fundamentais, sobretudo para o reconhecimento dos elementos característicos de cada gênero em suas especificidades e naquilo que os identifica. Assim, não pretendemos esgotar nenhuma questão ou problemática acerca dos gêneros eleitos para as sequências didáticas realizadas. Oferecemos aqui algumas balizas principais que poderão ser enriquecidas posteriormente com base em estudos teóricos mais amplos.



Tão antigo quanto a imaginação humana, o conto popular é oriundo das chamadas narrativas primordiais (COELHO, 2010): a parábola, o apólogo, a fábula e outras formas de narração de símbolo recreativo ou didático. Tais narrativas primordiais independem de uma localização geográfica, “vivem numa região, emigram, viajam, presentes e ondulantes na imaginação coletiva”. (CASCUDO, 2006, p. 52). Ressalta-se que, para as sequências didáticas aqui trabalhadas, foram escolhidos contos populares: indígenas e de assombração. Pertencentes a sociedades ágrafas ou destinados a auditórios iletrados, os contos populares fazem parte da tradição oral. Câmara Cascudo (2008) reconhece algumas fórmulas pertencentes à técnica da narrativa popular, tais como: o ambiente protocolar, geralmente à noite, que propicia “uma atmosfera de tranquilidade e de sossego espiritual para a evocação e atenção do auditório” (2008, p. 249); expressões iniciais e de encerramento, que geram expectativas ou ‘fecham bem’ uma história – *Era uma vez... houve um rei que tinha três filhos... E foram muitos felizes e comeram perdizes...Era um dia uma vaca chamada Vitória. Morreu a vaquinha, acabou-se a história...*; e, por último, a narrativa que em si deve ser viva, entusiástica, apaixonada. Ou seja, Cascudo acentua que a transmissão dessas narrativas se guia por um processo de entoação, silabação, divisão de períodos, fases do enredo que não obedecem a um cânon, mas possuem uma vibração incontida. Cascudo sobressai o traço fônico como marca fundamental na interlocução entre a narrativa e o auditório. Conforme Maria Flora Guimarães (2011), “na ordem oral, a fala se caracteriza pela interação imediata, pela presença corporal do destinatário, interagindo e coconstruindo o sentido do que é narrado” (p.87). E continua:

Entre o oral e o escrito, identificamos dois modos de existência da língua, distintos pelos tipos de interação que eles instauram e pelos modos de acesso ao conhecimento que eles implicam e que atualizam nas duas situações mais convencionais ou prototípicas: na conversa e na escritura. (2011, p. 87-88)

Além disso, Guimarães indica que, ao colocar o estudante em contato com o universo da narrativa popular, o educador proporciona uma maneira



de trabalhar o “jogo incessante entre a memória, fonte inesgotável e fecunda de referência cultural, e diferentes registros, que renovam a capacidade de dizer, soando como linguagem inaugural” (Guimarães, 2011, p.115). Assim, os contos populares são ferramentas essenciais de registro, pois sedimentam a memória coletiva, perpassam visões de mundo que persistem durante os séculos, e se renovam de acordo com as diferenças culturais, regionais e históricas.

Em relação ao gênero “mito”, podemos afirmar que é um relato aparentemente simples, inocente, ou mesmo uma história infantil, muito embora, em seu “cerne, circulem carências, desejos e afetos tão humanos” (NASCIMENTO, 2014, p. 15). Ele está intrinsecamente associado à identidade de um povo, transitando em seu imaginário, além de evidenciar temas que atingem questões essenciais da existência humana. Desde tempos mais remotos, o mito está presente nos relatos fantásticos que buscam atender a uma necessidade humana de dar sentido às coisas. É o desejo de respostas que o impulsiona, nos revela Dalma Nascimento (2014). Porém, “os mitos são perpétuas tentativas e nunca respostas acabadas” (2014, p.23). Originalmente transmitidos através de narrativas orais, a narrativa mítica visa enxergar o universo como um todo. De acordo com Luciana Maria de Jesus e Helena Nagamine Brandão (2011), quando o mito passa a ser registrado pela escrita, conserva aspectos do enredo, uma vez que:

Não visa somente ao entretenimento das pessoas, mas sobretudo a mostrar a cultura e o pensamento do homem antigo. Por isso, cada mito indica a relação do homem com o mundo através de narrações que costumam abordar a presença de seres estranhos ou deuses e, de maneira mágica, explicam os fenômenos da natureza, o surgimento do mundo e do universo. (2011, p.49).

Para Câmara Cascudo (2006), “o mito age e vive, milenar e atual, disfarçado noutros mitos, envolto em credences, escondido em medos, em pavores,



cujas raízes vêm de longe, através do passado escuro e terrível” (p. 47). Esse disfarce do mito noutro mito, reconhecido por Câmara Cascudo e que podemos também enxergar como uma relação intertextual, torna-o um gênero essencial para a sala de aula, no que diz respeito à interferência dele em outros gêneros, assim como do mito pelo mito, pois este é uma fonte de suma importância para entender melhor a relação do ser humano com o mundo.

Octavio Paz se refere à poesia como “conhecimento, salvação, poder e abandono” (2014, p. 21). Com suas analogias, o poeta e ensaísta mexicano enxerga, na atividade poética, uma atitude revolucionária por natureza, exercício espiritual, libertação interior. Ou seja, a poesia é um estado de espírito. É algo que perpassa a alma, ganha o corpo e se reflete no texto ou na *performance* do artista: “oração, ladainha, epifania, presença”. O poema, por sua vez, é um objeto único, no qual o poeta executa uma técnica específica: “é um caracol onde ressoa a música do mundo e metros e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal” (p.25). Assim como o mito, a poesia é uma linha invisível que pode costurar um texto; o poema é um gênero que, geralmente, é costurado por essa linha.

Em *ABC da literatura* (1990), o poeta norte-americano Ezra Pound indica que a poesia é “linguagem carregada de significado”. Pound confirma que a poesia é uma substância, e o poema é uma matéria, matéria esta constituída de três elementos básicos: *melopeia* (musicalidade), *fanopeia* (imagem), e *logopeia* (ideia). O poema busca, na seleção das palavras, uma sonoridade, um ritmo para dar ao texto a sensação de música; sugere imagens a partir do jogo de palavras, que es-

timulam as demais sensações sinestésicas do leitor/ouvinte; por fim, provoca uma ideia através de construções abstratas da palavra. O também poeta Bráulio Tavares, em *Contando histórias em versos* (2009), um estudo sobre a linguagem poética, nos dá as diretrizes de sua construção. Em resumo: música, imagem e ideia; métrica (medida do verso), rimas, versos brancos (possuem métrica, mas não rimam), versos livres (não possuem métrica, mas possuem ritmo), poema narrativo e poema não-narrativo.

Neste estudo, não desenvolveremos a ideia de Tavares (2009), apenas atentaremos para algumas afirmações do poeta, como o uso moderno dos versos livres e brancos. Mesmo sem a necessidade da rima, a composição do verso branco necessita o uso consciente da variação de sonoridades, como no poema de Manuel Bandeira, *Arte de amar*:

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece tua alma,
A alma é que estraga o amor.
Só em Deus ela pode encontrar satisfação.
Não noutra alma.
Só em Deus – ou fora do mundo.

As almas são incomunicáveis.

Deixa teu corpo entender-se com outro corpo,
Porque os corpos se entendem, mas as almas não.

(BANDEIRA, 2009, p.48)

Apesar de identificarmos versos que rimam entre si – 1 e 4 (alma) – e os versos 3 e 8 (-ão), não há a intenção do poeta em destacar a força do verso. A estrutura poética se constrói em linhas de diferentes tamanhos, e “cada uma

vem no instante diferente do movimento rítmico da fala” (TAVARES, 2009, p.49). No poema citado, além do verso branco, ainda se percebe a presença do verso livre, pois não há versos com um número exato de sílabas, mas se tem ritmo. O autor completa revelando:

O verso livre permite a existência de poemas mais soltos, mais variados, e quando é usado por alguém que tem noção intuitiva de ritmo, pode ser muito mais satisfatório do que o ritmo obrigatório, e às vezes cansativo, dos poemas metrificados. (2009, p.58).

Nota-se que Braulio Tavares, apesar de não ser direto, insinua a importância da performance no ato da leitura do poema moderno. É interessante que, ao se trabalhar o poema moderno em sala de aula, esses elementos e possibilidades sejam estudados com atenção. Nesse sentido, é preciso na leitura, em sala de aula, de textos de literatura, trabalhar noções de teoria literária.

Em relação à poesia de tradição oral, abre-se também um universo de possibilidades construtivas: cantigas, parlendas, quadras, adivinhações, trava-línguas, além de textos mais elaborados, como o cordel e o romance antigo. Marcela Cristina Evaristo (2011) atenta que, atualmente, essas construções poéticas pautadas na cultura popular transitam entre a oralidade e a escrita, constituindo, assim, um gênero intermediário. Algo semelhante ao que acontece com o conto popular:

Em termos de dialogicidade, pode-se dizer que as histórias são contadas e recontadas e que o sujeito-narrador dialoga com o já produzido, na medida que reelabora o que ouviu e acrescenta sua contribuição própria – dados da experiência, “visão de mundo” e formação cultural geral. (EVARISTO, 2011, p. 120 – 121)

A poesia popular preserva as estruturas fixas poéticas. No caso do cordel, por exemplo, a estrofe básica é a sextilha (estrofe de seis versos de sete sílabas). A poesia popular, sobretudo o cordel, continua presente nas



regiões Norte e Nordeste, no cotidiano da sociedade. Ela acompanha as mudanças e inovações de mediatização, incorporando elementos novos e mantendo outros. Semelhante ao conto popular, a poesia oral é carregada de costumes e das tradições de uma comunidade, trabalhá-la em sala de aula é, no mínimo, valorizar um gênero que, muitas vezes, é relegado a um segundo plano quando se trata de literatura.

As obras literárias para crianças também são multimodais, ou seja, exploram as múltiplas linguagens. É possível pensá-las como uma combinação de recursos verbais e não verbais (gestos, sons, cores, imagens, design gráfico, texturas, traços entre outros) que convivem de forma híbrida ou sincrética em diferentes textos ou ambiências midiáticas, a fim de construir um todo significativo em que as linguagens podem se sobrepor, complementar, duplicar, estender, ampliar e articular para expressar sentidos específicos. Há obras que são compostas por CDs para que as crianças possam apreciar também a história sendo contada, cantada, vivida... Outras, chamadas de *livro de imagem*, trazem narrativas visuais em diferentes formatos, cores e design gráfico. Nas palavras de Belmiro (2014), podemos defini-lo como:

“... um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo isso apenas através das imagens. Os códigos imagéticos (como as cores, o traço, o volume, a posição dos objetos na página, entre outros) dão destaque à narrativa, por isso é que se diz que podemos “ler imagens”.



O verbal e o visual se completam e se hibridizam em muitos textos literários para crianças. O trabalho com o texto singular na escola também aponta para a apreciação estética das imagens, ilustrações, cores, detalhes, formatos, texturas, diagramação e técnicas utilizadas para composição dos livros. Muitas obras informam para o leitor um pouco sobre o seu processo de produção para que o leitor conheça mais um pouco dos bastidores e se constitua como um leitor atento para os detalhes, para as singularidades. No caso do livro-imagem, as ilustrações contam narrativas visuais que podem ser lidas e apreciadas por diferentes leitores, com diferentes olhares e perspectivas. Como bem comenta Belmiro (2014): “O *livro de imagens* não precisa explicitar todos os sentidos, mas convida, com seus implícitos e suas metáforas visuais, o leitor a pensar, confiando na sua capacidade leitora”.

3. COMENTÁRIOS FINAIS

O trabalho com os gêneros literários em sala de aula é fundamental para contribuir na formação de leitores autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Entretanto, na escola, essa noção continua se perdendo diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares. Acreditamos que o ensino dos gêneros literários deva se pautar na troca de experiências de leitura, nas discussões sobre os textos, na valorização das interpretações dos alunos, na seleção qualitativa em detrimento da quantidade de textos. Em suma, o professor, ao trabalhar textos literários, deve tomar cuidado para que a leitura e a literatura não sofram um processo de escolarização, em que a artificialidade de atividades e exercícios isolados e descontextualizados desmotive o estudante da prática leitora.

É necessário que haja uma articulação entre leitura e literatura, a partir do reconhecimento de diversos gêneros. Assim, o aluno, de fato, conseguirá ter um contato mais eficaz com o texto literário. O professor precisa usar mecanismos que busquem persuadir o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, um espaço de reflexão, de entretenimento e de reconstrução de sentidos. Uma educação para a literatura possibilita que o aluno reconheça, no texto literário, uma multiplicidade de significados dentro do universo social, cultural, histórico, político, ideológico e estético. Assim, a leitura das estratégias discursivas que constroem a heterogeneidade dos gêneros literários, em sala de aula, concorrerá para a formação de um cidadão leitor de literatura, que é um importante instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (1952-1953) 1992.
- BELMIRO, Célia. **Livro Imagem**. In: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>
- BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coord.) **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BUNZEN, Clécio dos Santos. (Org.) **Literatura e outras linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos de Residência Pedagógica. Volume 08, Recife: Pipa Comunicações, 2014.



CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CASCUDO, Luís Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo, Global, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Manole, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al. (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.) **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.) **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Luciana Maria de; BRANDÃO, Helena Nagamine. Mito e tradição indígena. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.) **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

NASCIMENTO, Dalma. **Mitos e Utopias** – dos teares literários às páginas dos periódicos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al.* **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. 9 ed. Tradução: Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1990.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: Maria Augusta Reinaldo, Beth Marcuschi e Angela Dionísio (Orgs.). **Gêneros textuais, práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SENA, Wagner da Rocha. **Contribuição ao estudo da norma culta escrita do português do Brasil**. Rio de Janeiro: PUC, 1986 (mestrado em Letras – Língua Portuguesa).

SILVEIRA, Ana Paula; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.



SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos: Poesia e Romanceiro popular no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2009.



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Ester Calland de Sousa Rosa

Telma Ferraz Leal



1. A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Um debate recente, mobilizado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a), é sobre a definição de direitos de aprendizagem para o Ciclo da Alfabetização. Mas, afinal, o que significa falar em direitos em vez de “expectativas de aprendizagem”, como previam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ou de “competências do aprendiz”, conforme modelos propostos por especialistas do currículo (PERRENAUD, 1999), ou simplesmente estabelecer objetivos de ensino ou metas de aprendizagem, como ocorre usualmente em propostas curriculares municipais (LEAL e outros, 2014)?

No nosso entender, o que se evidencia nesse debate e que aparece como um diferencial é o reconhecimento de que a aprendizagem escolar é um direito e não somente o resultado do esforço ou do mérito pessoal do estudante. Mais especificamente no que se refere ao Ciclo de Alfabetização, professores e redes de ensino passam a dispor de uma orientação quanto ao que precisa ser assegurado nas práticas escolares de ensino nos eixos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), na leitura e produção de textos, na análise linguística e na oralidade.

Também no campo da educação literária, podemos pensar que a formação de leitores vem sendo reconhecida enquanto um direito que precisa ser assegurado a todos, através da escolarização. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução n. 7/2010 do Conselho Nacional de Educação), estabelecem, em seu Art. 30, & 2º, que:

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe ao professor adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas **linguagens artísticas**, a **começar pela literatura**, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2013) [grifos nossos]

O caráter político do direito à literatura foi defendido há pelo menos 30 anos pelo crítico literário Antônio Cândido, num texto que foi reeditado, mais recentemente, e que situa esse debate no contexto dos direitos humanos universais. Conforme ele argumenta, a defesa da literatura como direito está atrelada às dimensões da humanização, que estão presentes nas diferentes formas como se materializa a literatura. Tal humanização é o processo

(...) que confirma no homem aqueles traços que re-putamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2012, p.29).



Castrillón (2011) também argumenta que a literatura é um direito e que este não pode se limitar a determinados grupos sociais, que se apropriam de suas formas de maior prestígio, senão passa a se constituir num privilégio. A pesquisadora colombiana propõe que se pense no direito à leitura (e mais especificamente à leitura literária) numa perspectiva de democratização da sociedade, que precisa assegurar que bens culturais sejam apropriados de forma ampla por diferentes segmentos sociais. Para tanto, mais do que campanhas que afirmem a importância do livro e de sua leitura, é preciso haver uma mobilização em torno de assegurar o acesso a espaços privilegiados de circulação do livro (como são a escola e a biblioteca) e investir na formação de mediadores, especialmente professores e agentes de leitura que atuam em bibliotecas públicas.

Nessa mesma direção, entidades que assinaram o Manifesto por um Brasil Literário (QUEIRÓS, 2009) defendem o acesso ao texto literário numa perspectiva de direito. Como dito no texto:

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. (...) Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças, inerente à literatura, nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades. (p.1).

Essas defesas, no entanto, nem sempre estão traduzidas em práticas escolares de leitura literária. Para tanto, é preciso definir o que ensinar, quando e como ensinar, e, desse modo, assegurar que aquilo que se defende como direito saia de um plano genérico e se efetive no âmbito da escola.



Nessa direção, a pesquisadora catalã Teresa Colomer, ao analisar a situação na Espanha, avalia que falta à escola um programa de educação literária, que assegure que, ao final do período de escolarização obrigatória, os estudantes tenham tido contato com autores e textos diversos; que tenham adquirido disposições positivas em relação à linguagem estética e suas diferentes formas; que ganhem familiaridade com circuitos do livro, tais como bibliotecas, livrarias, encontros com escritores; e que integrem comunidades leitoras, ou seja, que parte de sua sociabilidade esteja associada à leitura. Em sua defesa da educação literária, Colomer argumenta que o objetivo deveria ser o de garantir um “conhecimento experimentado sobre as mediações culturais do mundo do livro” (p.50), considerando que:

(...) o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. (...) A educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte, trata-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário, que se constrói ao longo do processo. O aprendizado, então, se concebe centrado na leitura das obras. (COLOMER, 2007, p. 27, 29)

A centralidade na leitura das obras envolve, segundo a pesquisadora, garantir a participação em um “ato completo de comunicação literária” que assegure:

— A aprendizagem com as “formas prefixadas da literatura”, incluindo os modos diversificados de organizar as histórias, traçando um itinerário em que sejam apresentadas às crianças, progressivamente, narra-



tivas mais extensas e complexas e gêneros cada vez mais variados;

— A familiaridade com diferentes vozes narrativas, evidenciando para as crianças que existem diferentes formas de contar a realidade, “acostumando-as ao uso de registros e formas linguísticas muito variadas” (p.61);

— A incursão na experiência estética, num modo de comunicação “na qual a pessoa se detém para apreciar a *textura* e a *espessura* das palavras e das imagens” (p.61), como ocorre, em especial, no texto poético;

— A possibilidade de experimentar, através do jogo ficcional, “sonhar-se a si mesmo, que dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas” (p.61);

— A ampliação das fronteiras do entorno conhecido, considerando-se a literatura infantil como “instrumento para contar às novas gerações como são as coisas que os pequenos desconhecem e propor-lhes a interpretação que lhes dá sua cultura” (p.61);

— A incursão na tradição cultural, “em uma espécie de praça pública”, onde se reúnem perspectivas que permitem contemplar o mundo, “onde ressoa o coro de vozes, o patrimônio dos textos, que se acumulam ao longo dos séculos.” (p.62).

Nesse debate, a seleção do que ler e como ler tornam-se dimensões importantes para quem quer formar o leitor literário na escola. Esta é uma questão particularmente desafiadora para os que lidam com crianças no Ciclo de Alfabetização, visto que

O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz, muitas vezes, à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto



pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissêmia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros, como o fantástico, o humor absurdo e a poesia. (BAJOUR, 2012, p. 35-36).

Ler literatura é direito de todos. Ter acesso a uma educação literária que priorize um modo de ler focado na recepção estética do texto, que chame a atenção do leitor para o que é distintivo no discurso literário e que aceite as ambiguidades e entrelinhas do texto, que valorize a vivência imaginativa, que situe o leitor como alguém que participa ativamente da construção do sentido. Para que essas dimensões da educação literária ganhem vida no cotidiano da sala de aula, precisamos refletir também sobre os tempos e espaços dedicados aos eventos de leitura literária na escola. É o que enfocaremos na próxima seção deste capítulo.

2. A LITERATURA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao tratarmos da educação literária como direito, somos conduzidos à necessária discussão sobre as estratégias de sua garantia. O que fazer na escola para formar leitores? O que fazer para possibilitar que a literatura seja acessível a todos?

Temas como espaço e tempo pedagógicos são indispensáveis a tais reflexões. Onde se lê na escola? Em que momento se lê? Como se lê?

Essas três questões definem os modos como a literatura pode ser contemplada na organização do trabalho pedagógico.

A abordagem do espaço pode conduzir a respostas simples: pode-se ler na biblioteca, na sala de leitura, na sala de aula, no pátio. Qualquer lugar pode



ser o lugar da formação do leitor. Tal constatação, no entanto, não implica que o trabalho intencional de formação de leitores pode ser reduzido à garantia desses ambientes. Esses lugares, na realidade, não podem ser concebidos simplesmente como espaços físicos. O que importa é o que eles representam para os sujeitos que os frequentam. Qualquer lugar pode ser lugar de leitura do texto literário se favorecer a convivência, a vivência, a liberdade para o sonho, o desejo, a emoção, a surpresa. Silva e Martins (2010, p. 25) atentam que,

as práticas de leitura desenvolvidas por um leitor, por uma comunidade de leitores, são sempre ações históricas e culturais, aprendidas no seio da comunidade de origem – na família, na vizinhança –, em contextos institucionais como a creche, a escola, a biblioteca, os centros culturais.

A escola, portanto, como qualquer outra instituição, é histórica e socialmente marcada. Os modos como lemos nesse espaço são definidos em função das relações que estabelecemos neste ambiente.

Leite (2013), ao discutir sobre tal questão, mostrou que, para ampliarem as experiências com a literatura na escola, professoras, diretoras, coordenadoras pedagógicas de escolas públicas têm montado dispositivos para encaixar livros e outros materiais de leitura em diferentes espaços da escola por onde as crianças circulam. Segundo a autora, são

espaços originais para atrair / formar leitores, como os exemplos que vimos em diversas escolas de Ensino Fundamental. Na E. M. Dom Lélis Lara, em Coronel Fabriciano (MG), um barbante, com pregadores de roupa na ponta, é amarrado nas árvores do pátio e, no horário de recreio, disponibilizam-se livros e revistinhas em quadrinhos aos leitores interessados. Na E. M. Said Albeny, também em Coronel Fabriciano, foi criado o Projeto LITERARTE, que disponibiliza, em um espaço alternativo sob as escadas, livros de literatura para as



crianças lerem no recreio. Na E. M. José Araújo da Silva, em Petrolândia (PE), oferece-se diariamente uma “banca” de livros, revistinhas em quadrinhos e literatura de cordel para as crianças lerem durante o recreio. E na E. M. Magda Ivana, em Jaciara (MT), criou-se uma maleta literária, que é uma espécie de biblioteca volante/ itinerante que roda as salas de aula... Só para citar alguns exemplos. (LEITE, 2013, p.21).

As experiências vivenciadas nas escolas visitadas por Leite mostram como os variados lugares podem ser organizados de modo a valorizar os objetos lá dispostos – os livros e outros suportes textuais. Nas escolas citadas pela autora, as crianças não apenas tinham acesso fácil às obras, como também se sentiam atraídas por elas. A disposição de livros, revistas, gibis estimulava a constituição de comunidades de leitores, pois, juntos, os estudantes podiam ver, pegar, ler os materiais disponibilizados. Podiam indicar livros e revistas para os colegas, podiam mostrar o que estavam lendo, podiam fazer perguntas, podiam largar os livros se quisessem, podiam conversar sobre eles.

Outra experiência inspiradora foi relatada por Selma Maria Oliveira. Ela era mediadora de leitura de uma biblioteca comunitária, que funcionava no espaço de uma escola também comunitária. Uma das estratégias utilizadas nesse espaço para estimular a leitura das crianças era um projeto desenvolvido todas as terças-feiras. Ela espalhava poemas nas árvores do pátio da escola. As crianças eram desafiadas a, no momento do recreio, procurar os poemas. Na volta do recreio, elas liam os poemas e conversavam com os colegas. Como se pode ver, a leitura ocupava o espaço e o tempo do recreio e da sala de aula. Elas brincavam de procurar os textos e depois se deleitavam com a leitura deles.

Nas experiências citadas, os espaços que tradicionalmente não são específicos para leitura, passam a ser, pois se revestem de encantamentos e favorecem as trocas. No entanto eles não podem substituir outros espaços, onde são priorizadas as atividades de leitura, como as bibliotecas, as salas de leitura, as salas de aula.



As bibliotecas e salas de leitura são mais recorrentemente reconhecidas como lugares de encontrar livros literários, mas, muitas vezes, são encaradas apenas como espaço de guarda dos livros. Se a intenção é formar leitores, é preciso ir além. É necessário planejar modos de ler nesses ambientes. A organização dos saraus, feiras literárias, lançamentos de livros, entrevistas com autores são algumas boas estratégias para promover a leitura nas bibliotecas e salas de leitura. A comunidade pode passar a enxergar tais lugares, como espaços de convivência. Os empréstimos de livros, que são atividades mais comuns, podem ser intensificados com a constituição de grupos de leitura.

Nos relatos das sequências didáticas que compõem esta obra, a experiência de visitar uma biblioteca comunitária foi marcada pelo entusiasmo das crianças, especialmente ao constatarem que, nesses espaços, é possível ter acesso a uma variedade de livros. Além disso, naqueles locais, mediadores de leitura conduziram sessões de leitura, frequentadores das bibliotecas apresentaram suas produções, ou seja, os ambientes estavam preparados para receber leitores e assegurar que interagissem entre si e com os livros.

As salas de aula, de igual forma, também podem ter a educação literária intensificada, ressignificada, na medida que os professores passem a ser mediadores de leitura. Uma das estratégias é a organização do cantinho de leitura.

A sala do professor Sidney, que realizou a sequência didática com poesia popular relatada nesta obra já contava com um cantinho antes mesmo da realização destas atividades. Mesmo sendo um espaço pequeno, o aces-

so permanente parece ter favorecido que as crianças se sentissem à vontade com as “ilhas” de livros criadas para apresentar as parlendas, adivinhas e quadrinhas.

Além de reconhecermos que a organização do espaço e o planejamento das atividades são pontos de partida para o processo pedagógico, é preciso, ainda, entender que a escolha das obras a serem disponibilizadas para as crianças é aspecto central. De nada adianta tantas ações, se não existirem livros que possam motivar os pequenos a ler. No caso dos livros espalhados no pátio e corredores da escola, havia a escolha de obras diversificadas; na experiência relatada por Selma, havia seleção prévia dos poemas a serem pendurados nas árvores. Nas “ilhas” organizadas por Sidney, os livros foram envolvidos num ambiente bonito, que convidava a entrar na brincadeira.

Nas bibliotecas, salas de leitura e cantinhos de leitura, tal cuidado também precisa existir. Embora muitos livros devam compor esses espaços, é possível arrumar de modo que se coloque em destaque o que se busca para estimular a leitura em determinadas ocasiões. Na verdade, há estreita relação entre a organização do espaço e a seleção do material de leitura. Aliás, esta parece ter sido uma preocupação comum aos seis relatos que integram este livro.

Sem dúvidas, deixar os alunos livres para escolher o que querem ler e recusar ou desistir de determinadas leituras é de suma importância para que eles possam se reconhecer como leitores. No entanto, muitas vezes, o sujeito rejeita ou desiste de uma obra porque o modo como está interagindo com ela não despertou as emoções necessárias ao seu engajamento leitor. Silva

(2013), ao investigar os motivos das crianças para a escolha de livros para ler, evidenciou que algumas obras que as crianças apontavam como aquelas de que elas não gostavam, após a leitura em sala pela professora, passavam a ser apreciadas pelos estudantes. Desse modo, podemos dizer que a presença de parceiros de leitura pode levar as crianças a conviver com a obra sob outros parâmetros. A indicação da obra por alguém de quem se gosta ou se admira pode ser um bom ponto de partida, a conversa sobre a obra também. Assim, o espaço pode ser organizado de modo que algumas obras possam ser destacadas e que a interação entre os leitores possa ser favorecida. A escrita de resenhas das obras por colegas ou a existência de momentos como “Eu indico”, em que um aluno pode falar do que leu, também pode ser uma boa estratégia.

Podemos, então, defender que, de fato, qualquer lugar pode ser lugar de se ler poemas, contos, crônicas, dentre outros gêneros da esfera literária, mas precisamos também dizer que, para que esses espaços sejam encarados como lugares onde se desenvolvem ações intencionais de formação de leitores, é preciso que haja planejamento, preparação, cuidados, que mostrem para as crianças o quanto tais atividades são valorizadas e o quanto podem trazer de prazer, diversão, emoção, desejos. É o que defende Pieruccinni (2011) ao indicar que lugares ou espaços transformam-se em “ambientes de leitura” quando estão marcados por uma intencionalidade por parte de quem os organiza e entende como dispositivos de mediação cultural.

Do mesmo modo, quando nos perguntamos sobre quando se deve ler literatura na escola, podemos responder que pode ser a qualquer momento. No entanto, mais

uma vez, o trabalho pedagógico de formação de leitores requer que esses tempos sejam planejados. Ler para esperar o horário de ir para casa pode ser uma boa estratégia, quando esse não é o único momento para o acesso ao texto literário e quando se tem clareza de que esse não é um tempo vazio ou sem importância. Além disso, como defende Fernandes (2011), é preciso que a literatura tenha um tempo assegurado na rotina semanal, assim como se faz com outros conteúdos de ensino, não ocorrendo apenas ocasionalmente, quando sobra algum tempo.

Muitas são as maneiras de planejar o tempo que a literatura ocupa no cotidiano escolar. Os exemplos apresentados anteriormente mostram que existem variadas possibilidades de promover o acesso ao texto literário. Nas primeiras experiências, as crianças liam no horário do recreio e estendiam a atividade para após o recreio. As atividades na biblioteca e sala de leitura podem ocorrer esporadicamente, em função do planejamento dos mediadores de leitura desses espaços ou pode ser uma atividade permanente, uma vez por semana, por exemplo.

Na sala de aula, pode-se, ainda, pensar em atividades permanentes diárias. São muitos os professores, hoje, que inserem, na rotina da turma, a hora da leitura. A professora Ana Laura, por exemplo, relata que seus alunos já participavam regularmente de momentos de leitura de textos literários antes de iniciar a sequência com poemas relatada em seu capítulo.

O palanquinho também pode ser pensado como atividade permanente. Pode-se, por exemplo, planejar um momento semanal em que as crianças possam sociali-



zar os textos levados para casa por meio de empréstimo. Desse modo, pode emergir o desejo de ler em outras crianças, ao mesmo tempo em que aqueles que falam da obra desenvolvem habilidades importantes de leitura, além de se reconhecerem como leitores autônomos.

Projetos didáticos também podem ter a literatura como foco central ou complementar. Como foco central, podemos pensar na organização de feiras literárias, de saraus, de festivais de poesia ou de contos, dentre outros, que possam demandar a leitura pelas crianças e o engajamento delas na produção textual oral e escrita.

Por fim, as sequências didáticas destinadas ao trabalho sistemático com um determinado gênero também podem ser excelentes estratégias pedagógicas, como será discutido adiante.

No caso dos projetos e sequências didáticas, o professor pode desenvolver tanto as atividades em um período ininterrupto (uma semana, duas semanas, um mês) quanto em períodos intervalados (segundas e quartas, por exemplo). O tempo, nesse caso, depende dos propósitos do professor.

Um aspecto fundamental no desenvolvimento dos projetos e sequências é envolver as crianças em atividades que possam culminar em ações concretas, significativas para os estudantes. Por exemplo, estimulá-las a convidar os pais e amigos para a feira literária que organizaram, ou realizar um trabalho em que elas possam registrar narrativas com base nas histórias contadas pela comunidade, dentre outras possibilidades, pode fazer com que a educação literária extrapole os muros da escola.

Teberosky e Gallart (2004) defendem tais propostas, enfatizando que experiências realizadas por meio de leitura dialógica criam “pontes e ações coordenadas entre a escola e outros espaços, que não fazem mais que multiplicar os momentos de aprendizagem e, em definitivo, aumentar as experiências de leitura para todos os meninos e meninas” (p. 54).

Entendemos que existe uma diversidade de formas de planejar a presença das situações de leitura de textos literários. Em cada uma delas, diferentes modos de mediação são encontrados. É esse o quarto componente do planejamento pedagógico da educação literária, que, muitas vezes, não é referenciado.

Cosson (2010, p. 57), a esse respeito, reflete que “todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo ‘natural’ ou espontâneo de leitura”. Assim, os modos de ler constituem a cultura escolar de um dado momento histórico. Os professores, como mediadores de leitura, portanto, constroem cultura ao realizarem suas escolhas na condução de programas de formação de leitores.

Para abordarmos esse aspecto, podemos retomar o tão ilustre mestre Paulo Freire. Ao apresentar o trabalho “A importância do ato de ler”, no Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, Paulo Freire (1981) refletiu sobre o pressuposto já bastante difundido de que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Naquele momento, ele relembrou momentos de infância, defendendo que o ingresso no mundo da escrita é uma continuação da vivência da leitura do mundo. Dizia que os espaços de socialização são também espaços de inserção no mundo da escrita. Falava dos mediadores da

relação da criança com o mundo e dos mediadores da relação da criança com a escrita. O ingresso no mundo da leitura, para ele, dá-se do mesmo modo e em continuidade com o ingresso nos outros mundos. Esses mediadores podem conduzir a uma relação apaixonada com a vida ou dificultar a relação que estabelecemos com os diferentes espaços sociais.

Assim, do mesmo modo como enfrentamos a entrada nas diferentes esferas sociais ao longo de nossas vidas, desvendando mistérios, usufruindo das conquistas, gozando o prazer das descobertas, combatendo os medos (ou) nos intimidando com os perigos, fugindo dos desafios, sofrendo as dores dos fracassos, também enfrentamos o ingresso no mundo da escrita. Em cada uma dessas esferas, são muitos os mediadores que nos encorajam nas caminhadas ou nos intimidam. Os mediadores podem ser companheiros, amigos, desafiadores ou assustadores, punitivos. Os mediadores que mostram às crianças o prazer da leitura, que favorecem a ampliação de seus acervos de saberes e de obras, que as auxiliam a superar as dificuldades ajudam-nas a se constituírem como leitores atentos, ousados, que se deliciam com os desafios. Para isso, precisam ter uma visão de leitura como ato de interação, como atividade de constituição de subjetividades.

Paulo Freire (2006, p. 17), a esse respeito, alertava que

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento dos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda



que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas.

Como consequência dessa forma aligeirada de se pensar a leitura na escola, Silva e Martins (2010, p. 28) denunciam que,

surgem, com frequência, leitores partidos, pouco proficientes em relação às leituras consumidas no cenário das escolas brasileiras contemporâneas. Partidos porque, em meio a uma grande quantidade de fragmentos de textos, pouco reelaboram daquilo que leem. Pouco proficientes porque, na urgência do tempo pedagógico, quase nada sobra para exercerem a *prática intensiva da leitura*, como aquelas práticas antigas lembradas em alguns estudos de Chartier (1996, 2004), por meio das quais poderiam ler, reler, debruçar-se sobre os mesmos textos, duvidar, *escolher* sentidos possíveis, resgatando, neste gesto, a etimologia da palavra *leitura*.

De fato, a mediação de leitura pode ser diversificada sob vários aspectos, mas não pode se burocratizar, concretizando-se como procedimentos frios de contagem da quantidade de obras lidas ou de fichas de leitura vazias sob o risco de perder sua finalidade. Ela exige preparação, diálogo, sensibilidade para as emoções que a literatura suscita.

Não há, de fato, regras fixas ou procedimentos que garantam a formação do leitor de literatura. No entanto, algumas sugestões podem ajudar bastante:

- Variar os textos a serem lidos, deixando as crianças e os jovens livres para recusarem o que não quiserem ler;
- Possibilitar o acesso a diferentes materiais de leitura, buscando apreender as preferências do grupo;



- Planejar situações de leitura coletiva e atividades lúdicas a partir das leituras;
- Reconhecer as atividades de leitura como interação interpessoal em que os estudantes podem lançar mão de seus conhecimentos prévios, seus sonhos, desejos, intenções e interagir com os demais para discutir sobre sua leitura de mundo.

Uma das formas que tem sido recorrente em boas práticas escolares é o desenvolvimento de sequências didáticas, como já foi dito. No próximo tópico, tal modo de organização do ensino da literatura será abordado.

3. PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o mais usual é que o texto literário entre na sala de aula em momentos de leitura deleite ou que participe de festividades e eventos esporádicos da escola. No entanto, se queremos que a literatura ganhe mais destaque no cotidiano escolar, superando uma presença pontual e que cumpra uma função ao mesmo tempo reflexiva e voltada ao prazer estético (RITER, 2009), as Sequências Didáticas (SD) podem ser um bom caminho para diversificar as estratégias de ensino e para ampliar as aprendizagens com o literário (COLOMER, 2007).

No campo da didática, entende-se que as SD podem ser estruturadas de formas distintas, mas com alguns elementos em comum. Para Zabala (1998, p.18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Desse modo, as SD se realizam através de um conjunto de atividades planejadas em torno de um tema ou de um gênero textual, têm objetivos claramente estabelecidos pelo professor e implicam progressão das



aprendizagens, com aprofundamento dos conteúdos abordados. A duração das SD dependerá dos objetivos de ensino e dos novos desdobramentos e metas de ensino que possam ser agregados durante sua realização. As SD também podem ser reconhecidas como um modo de organizar a prática que favorece a integração curricular, na perspectiva do trabalho interdisciplinar.

Qual seria a vantagem dessa forma de organizar a prática pedagógica, mais especificamente em se tratando da educação literária? Como os espaços de leitura podem ser estruturados na SD? Quais as implicações para a distribuição do tempo? Que estratégias de mediação pedagógica integram esse modo de organizar a prática? Estas dimensões serão tratadas neste tópico, tomando como referência as seis SD registradas nos capítulos que integram este livro.

A educação literária pode ocorrer em SD que criem momentos para explorar regularidades ou semelhanças entre diferentes textos. Em algumas das SD registradas neste livro, desde o planejamento inicial, previa-se que cada encontro focasse diferentes dimensões dos textos que estavam sendo apresentados à turma. Foi isto que ocorreu, por exemplo, na SD com livros de imagens. Esta começou criando uma situação de desequilíbrio na turma: como ler livros que não têm palavras? Essa incursão pelo inesperado ao mesmo tempo inquietou as crianças e as desafiou a assumirem o papel de narradoras verbais de um texto visual. Já nessa atividade inicial, algumas crianças foram convidadas a ler para a turma uma mesma obra, o que evidenciou um dos atributos dos livros compostos exclusivamente por imagens: sua polissemia (BORBA, 2011). Ao longo do período de realização da SD, foram conduzidas situações de leitura em que as crian-

ças manusearam livremente os livros, realizando leituras individuais. Noutras ocasiões, elas compartilharam livros em pequenos grupos. Na sala de aula e na biblioteca, leituras foram conduzidas pela professora ou pela mediadora da biblioteca, adotando estratégias distintas na leitura das obras, ora apresentando-se como narradoras, ora conduzindo um diálogo em torno da construção coletiva de uma versão oral da história. Para favorecer uma reflexão sobre as semelhanças entre várias obras, as crianças foram distribuídas em grupos para analisarem diferentes livros, identificando os materiais e as técnicas de ilustração utilizadas. Nessa situação, a SD veio complementar um conteúdo que já havia sido trabalhado na turma da professora Cybelle, que havia tratado da apreciação estética de obras de arte e de ilustrações de livros. Por fim, as crianças produziram integralmente um livro de imagens, desde a escrita do roteiro à oficina de cartunaria e à produção das imagens. Assim, ao longo da vivência da SD, diferentes conhecimentos sobre os livros de imagens e suas características puderam ser abordados, com um sentido de aprofundamento dos conhecimentos de especificidades dessas obras, a partir de uma situação inicial desafiadora. Além disso, as crianças vivenciaram a experiência de constituírem-se como autoras.

A SD com livros de imagens, desse modo, possibilitou aprendizagens variadas sobre como se constituem os livros de imagens, além de ter favorecido o desenvolvimento de habilidades importantes de leitura e produção desses textos.

As outras sequências didáticas relatadas nesta obra também contribuíram para a formação dos alunos leitores, com adoção de outros modos de organizar a progressão das atividades.

De um modo geral, nas sequências, o que se visava era assegurar o contato diversificado e intenso com autores e obras de um mesmo gênero e era isso o que se queria aprofundar – a experiência estética com a literatura. Como defende Cosson (2009), no processo de letramento literário, este é um conhecimento que contribui para que o leitor possa identificar quais as suas preferências pessoais e para que seja mobilizado para realizar uma leitura eferente, ou seja, aquela em que a apreciação estética do texto e da obra esteja em evidência. Nesse sentido, os mediadores responsáveis pelas outras sequências didáticas priorizaram criar situações de livre acesso e de leituras compartilhadas que atentassem para o fato de que:

A matéria-prima da literatura são as palavras. Palavras artisticamente elaboradas. Assim, o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro. (RITER, 2009, p. 52-53).

Na esteira desse autor, podemos defender que a vantagem principal dessa forma de organizar a prática pedagógica, pensando na educação literária, está na oportunidade que se cria, no contexto escolar, para ler tendo como finalidade a apreciação estética dos textos. Para tanto, nas duas SD que envolviam poesias, por exemplo, priorizou-se a leitura em voz alta, a declamação, o recital. As mediações eram conduzidas para chamar a atenção sobre a forma do texto, sua sonoridade, seu ritmo, o cuidado com a escolha das palavras.

Nesse campo da apreciação, as crianças foram identificando preferências, inclusive algumas inesperadas para os mediadores, como foi o caso de obras escritas para adultos e que foram muito apreciadas pelas crianças (no caso das SD com contos de assombração e com poesia da tradição oral). Não houve, em algumas salas de aula, a preocupação em explicitar características do gênero e sim em chamar a atenção para o texto e para o que provoca no leitor.



Em particular, com turmas do Ciclo de Alfabetização, esta parece ser uma boa estratégia e que não se opõe a também agregar momentos de reflexão sobre componentes textuais, para-textuais e contextuais das obras. Sendo assim, vemos, por exemplo, a turma do prof. Sidney brincando com quadrinhas, adivinhas e parlendas, sem uma preocupação maior em evidenciar seus elementos distintivos, embora as crianças percebam diferenças entre eles e explicitem seus conhecimentos. Já a turma da professora Kelly Cavalcanti, de Brasília Teimosa, além de ouvir diferentes histórias míticas e demonstrar claramente como estas podem ser envolventes e despertar sua curiosidade, foi instigada a pesquisar as origens históricas e geográficas dessas narrativas, entendendo-as como resultado da autoria coletiva e atentando para os significados dos mitos para os povos que os criam.

Vale destacar, ainda, outra vantagem da organização de SD, mais especificamente para o professor. Esta cria uma oportunidade para que este planeje sua prática em várias dimensões: na escolha do acervo a ser trabalhado, na diversificação dos objetivos de ensino, na definição das atividades a serem realizadas e sua ordenação, no empenho em assegurar diferentes formas de registro.

Nas situações registradas neste livro, o planejamento foi realizado de forma compartilhada, pois, como foi exposto anteriormente, as sequências foram elaboradas e vivenciadas por trios, que eram diretamente responsáveis pela execução da SD (o/a professor/a regente da turma que vivenciou a sequência; o/a mediador/a da biblioteca comunitária que atuou em parceria com a escola, o/a membro da equipe do Centro de Estudos em

Educação e Linguagem). Os trios discutiam os planejamentos em encontros com toda a equipe de trabalho envolvida. Sendo assim, planejar a SD foi também uma ocasião para que, em grupo, se pesquisassem acervos, estudassem os gêneros literários escolhidos e suas características, preparassem materiais, antecipassem a mediação e distribuíssem tarefas. Portanto, realizar as SD implicou uma fase intensa de preparação prévia e de retomadas após a execução de cada etapa programada. Isso nos parece uma dimensão autoformativa importante para a prática docente.

Sem dúvidas, nem sempre o professor tem tais condições de planejamento, mas essa experiência relatada nesta obra pode ser um bom ponto de partida para se pensar na importância da criação de tempos na escola para planejamentos coletivos e nas possibilidades de busca de parcerias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

E a questão do espaço, quais as implicações na realização das SD com gêneros literários?

Como se evidencia nos relatos que compõem este livro, a sala de aula é um local privilegiado para a realização de diferentes etapas da SD. Na turma da professora Amanda, o clima de assombração tomou conta da sala. Na sala de Ana Laura, a sala foi local para realizar ensaios para a participação na Feira literária da escola. A turma da professora Cybelle fez exercícios de relaxamento e concentração. Em todas as salas, houve uma preocupação em criar um ambiente com destaque para a presença do livro e para garantir o acesso a seu manuseio. Também houve um cuidado para criar um ambiente favorável à realização das rodas de leitura compartilhada e de conversas sobre os temas lidos.

Diferentes arranjos na disposição dos móveis, soluções criativas para os limites no tamanho da sala (como, por exemplo, as “ilhas” criadas pelo professor Sidney) e a introdução de novos materiais nos cantinhos de leitura evidenciam o que lembra Pieruccinni (2011): para que um espaço se torne um ambiente, é preciso uma intervenção intencionalmente planejada e que tenha como finalidade propiciar condições favoráveis à apropriação da leitura.

A sala de aula também foi o local para planejar as visitas às bibliotecas comunitárias. Esta foi uma atividade que fazia parte dos objetivos gerais destas SD: aproximar escolas e espaços comunitários de leitura. No caso dessas seis SD, algumas escolas estavam nos mesmos bairros das bibliotecas, então o objetivo era que as crianças pudessem conhecer esse equipamento e, eventualmente, passar a frequentá-lo. Noutras escolas, o deslocamento até a biblioteca gerou muita expectativa nas crianças, inclusive pela experiência de sair de seu bairro e conhecer um espaço destinado exclusivamente aos livros e à leitura. Os mediadores das bibliotecas tiveram sempre o cuidado de contar a “história da biblioteca”, o que motivou sua criação e como é seu funcionamento.

Em todas as visitas, o destaque foi o contato com outras crianças, frequentadoras das bibliotecas. Na visita ao Nascledouro, por exemplo, estava planejada a apresentação de parlendas, adivinhas e um rap por parte dos frequentadores da biblioteca, que estavam vivenciando um momento de culminância do projeto Mais Educação. Durante a visita, crianças da turma do professor Sidney se empolgaram e também quiseram ler histórias em voz alta para o grupo que os estava recepcionando.

O tempo também é uma dimensão importante nesse modo de organizar as práticas de ensino e ganha contornos próprios nas SD. Se, nas atividades permanentes, a vantagem está na presença regular da obra literária (quer seja na roda de história, quer seja no momento de exploração livre do cantinho de leitura, por exemplo), nas SD, um destaque está na possibilidade de voltar ao mesmo gênero, num determinado período temporal, o que pode favorecer reflexões sobre suas características e momentos de conhecimento sobre os contextos de sua produção. Foi o que ocorreu na SD com os mitos de origem, com as provocações das mediadoras para que as crianças pensassem sobre quem produziu aquelas histórias e quais as suas motivações. Em algumas SD, a opção foi por realizar um mergulho, num espaço de tempo próximo (por exemplo, uma semana). Em outras, a SD era retomada na rotina semanal, estendendo-se ao longo de um período mais prolongado.

No conjunto de SD com textos literários, as estratégias de mediação também foram diversas. Criaram-se momentos para a leitura compartilhada (em pequenos grupos ou na roda de leitura), as crianças foram convidadas a realizarem leitura autônoma, houve momentos de conversa em torno da leitura (antes, durante e após a leitura), realizaram-se produções orais e escritas de leitores e foram promovidos eventos literários. Esses diferentes dispositivos de intermediação entre o leitor e o texto caracterizam algumas possibilidades de uma “sessão de mediação”. Em particular, quando o objetivo é a formação do leitor de literatura, as situações de partilha são especialmente favoráveis para criar disposições positivas nas crianças. Conforme defende Bajard (2007),



Esse “advento” singular é construído a partir de um texto fixo (o mesmo texto para todos). A performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto “adormecido” na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes. (p. 61).

Nessa defesa, temos como referência, ainda, estudos como os realizados por Petit (2009), que evidenciam que a experiência de compartilhar histórias, inclusive na sua forma escrita, propicia uma proximidade afetiva que marca a experiência dos envolvidos, transferindo para a relação com os textos, os sentimentos vividos com relação ao adulto que lê para a criança e compartilha com ela sonoridades e palavras. A pesquisadora alerta que:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. (p.47-48).

Nesse campo das mediações, foram criadas situações em que, além do professor regente, outros mediadores (que atuam em bibliotecas comunitárias e que integram a equipe do CEEL) conduzissem situações de leitura nas turmas. A diversidade de mediadores também nos parece um aspecto relevante na formação de leitores que entram em contato com diferentes estilos de mediação e diferentes experiências pessoais como leitores de literatura.



Embora as SD não tenham, como no caso dos Projetos Didáticos, um produto que caracterize a culminância das atividades realizadas, algumas das SD tiveram propostas de produção oral, escrita ou na forma visual (no caso dos livros de imagens) Assim, contemplou-se também a dimensão autoral, que situa o leitor também como produtor de textos, ou como nomeia o poeta Manoel de Barros, como “seres letrais”.

Vários são os argumentos em favor das SD como oportunidades de organizar boas práticas de letramento literário, como evidenciam os relatos que são registrados nos próximos capítulos.

REFERÊNCIAS

BAJARD, ÉLIE. A sessão de mediação: um dispositivo engenhoso. In: **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BORBA, Ângela M.; MATTOS, Margareth S. A leitura do livro de imagem como crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação. In: GONÇALVES, Adair et al. **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras. 2011, p. 205-225.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador : caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento : projetos didáticos e sequências didáticas : ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p.17-40.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.



COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. **Literatura**: ensino fundamental. 1a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandra Santos. **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 321-348.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil literário**. Parati, RJ: 2009. <http://www2.brasilliterario.org.br/pt/home> [Acesso em 11/02/2015]

LEAL, Telma F., BRANDÃO, Ana Carolina P., SANTANA, Joselmo S., FERREIRA, Vinícius V. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras In: LEAL, T. F., SUASSUNA, L.. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. 1 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2014, v.1, p. 51-68.

LEITE. Maria Isabel. O planejamento coletivo no ciclo da alfabetização: a cultura da colaboração como possibilidade para a aprendizagem. In: **Boletim Salto para o Futuro**: O ambiente formativo no Ciclo de Alfabetização. Ano XXIII – Boletim 3 – ABRIL 2013, p. 20-28.

PERRENAUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PIERUCCINI, Ivete. Ambientes e modos de leitura: em busca da significação dos escritos. In: AIDAR, Flávia dos Santos; ALVES, Januária Cristina (Orgs.) **Abrelê**. São Paulo: Ática, 2011, p. 77-99.

ITTER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

Salto para o futuro: Salto revista: Ambiente formativo no ciclo de alfabetização. TV Escola – Secretaria de Educação a Distância, 2013. Em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6249>

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. **Literatura**: ensino fundamental. 1a ed. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 23-40.

SILVA, Amanda Kelly Ferreira. **De qual livro gosto mais? A recepção dos livros do PNLD – Obras Complementares por crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.



TEBEROSKY, Ana & GALLART, Marta S. (org.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

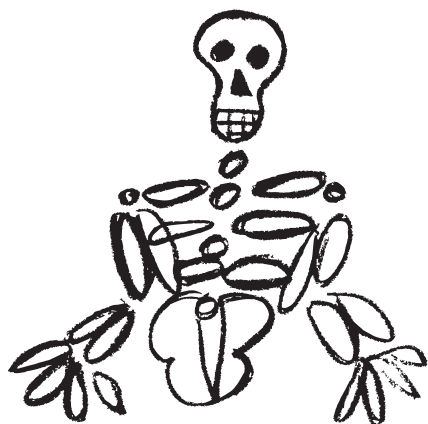
ASSOMBRAÇÃO! QUEM TEM MEDO?

UMA VIVÊNCIA LITERÁRIA

Priscila Angelina Silva da Costa Santos

Amanda Kelly Ferreira da Silva

Sthefano Santana Souza de Farias



1. PRA COMEÇAR...

Ler pelo simples prazer, pelo deleite de entrar em uma história sem precisar nada dizer depois, estabelecer um contínuo diálogo com o autor, simplesmente ler! Muito antes de se tornar algo tão escolarizado, a leitura está presente em nossas vidas, ela não surgiu para a escola ou para dar conta de conteúdos escolares. Como defende Riter (2009), ler “É a capacidade de maravilhamento com uma rima, com uma construção frasal, com a beleza que as palavras, muitas vezes recriadas ou usadas num sentido não literal, podem propiciar.” (p. 53). O leitor que dialoga com o texto é também um autor em segundo plano, cria hipóteses, inferências de acordo com suas próprias interpretações, que podem ser bem diferentes do que o autor quis dizer. As páginas de um livro não são então um enigma que precisamos tentar a todo custo desvendar. É, na verdade, uma conversa que se esclarece ao longo da leitura.

Foi buscando possibilitar ou ampliar o diálogo dos alunos com o literário que idealizamos a sequência didática tendo como foco, os contos, mais precisamente, os contos de assombração. Queríamos mexer com o imaginário usando histórias da tradição oral, bastante presentes na literatura e algumas tão populares. E, por sabermos que os contos de fadas são os mais lidos e conhecidos pelo público infantil, escolhemos trabalhar com os contos de assombração, as histórias assustadoras que costumamos ouvir

e que se distanciam bastante das histórias de reis, rainhas, príncipes e princesas, que lemos para as crianças mais frequentemente.

Os contos estão presentes desde as sociedades primitivas, muito antes da presença da escrita. Segundo Warken (2008), é difícil precisar como tudo começou:

Imagina-se que, no início, os homens falavam das coisas que aconteciam no dia-a-dia enquanto observavam os fenômenos da natureza, o meio em que habitavam e em vista disso se questionavam em torno de suas origens e o papel a exercer no mundo. A compreensão e a interpretação do estar no universo lhes eram preenchidas em forma de narrativas. E o humano contava suas histórias para outro humano que as ouvia e também as reinterpretava, transformava e as ajustava à sua condição. Este, por sua vez contava ainda a um outro e assim o ciclo se renovava e as histórias iam se espalhando por todos os lugares. (p. 33)

Desse modo, os contos são, como expõe o referido autor, as narrativas populares transmitidas oralmente de geração em geração, como também as expressões artísticas e literárias, individuais:

Contar vem do latim *computare*, significando contar alguma coisa, tanto no sentido matemático de *computar*, quanto no sentido de *relatar* algo acontecido. Relatar, por sua vez, significa que o que ocorreu seja trazido novamente, ou seja: *re*, que significa outra vez, mais *latum* que quer dizer: trazido. Pode ser trazido por alguém que foi testemunha do acontecido ou por alguém que teve notícia dele. (p. 32)

Tais narrativas são, portanto, bem comuns no nosso cotidiano, ouvimos, desde cedo, várias histórias, contos de fadas, de terror, do começo do mundo, dentre tantas outras. Por isso, com a escolha do gênero textual,



buscamos mobilizar o desejo das crianças pela leitura a partir de narrativas que, de algum modo, elas conheciam ou tinham familiaridade.

Os contos de assombração pertencem à ordem do narrar e, de acordo com Warken (2008), têm como objetivo “o entretenimento de seu público através da leitura de histórias que provoquem intensas emoções.” (p. 42). E o seu conteúdo temático “é o mistério, o estranhamento, o sobrenatural, o sinistro, o fantástico, o medo, o pânico, o terror e o assombro propriamente dito.” (p.43).

Assim, planejamos a sequência didática com o foco no literário, no conhecimento de variadas histórias de assombração e na interação e diálogo com essas leituras, a fim de cumprir o nosso maior objetivo, contribuir para a formação de leitores e, nesse caso, leitores e conhecedores dos contos de assombração. Afinal, como afirma Fernandes (2011): “[...], a literatura é importante na escola por se tratar de um direito inalienável, possibilitando ao leitor do texto literário, conhecer diferentes mundos e culturas [...]” (p.328). E para se formar leitores, “[...] precisa-se de momentos individuais e também espaços para trocas, para partilha dos diferentes olhares” (RITER, 2009, p.57).

Organizamos um amplo acervo do referido gênero, com atenção aos significativos critérios literários expostos por Riter (2009), como, atenção à seleção das obras, à qualidade literária, a que público se destina, à possibilidade de diálogo com o leitor, permitindo diversas interpretações, a captura do leitor, entre outros. Porque

“[...] o acervo de uma biblioteca e as indicações de professores devem ter qualidade literária; devem abrir um leque de possibilidades imaginativas e reflexivas; devem suscitar maior desejo de leitura; devem emocionar; devem enfim, contribuir com a formação do leitor crítico.” (RITER, 2009, p.65)

Vale salientar que temos diversas obras nas escolas públicas que pertencem aos acervos do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares (PNLD-OC), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e acervo complementar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de livros que foram avaliados por uma equipe técnica, atenta aos critérios importantes para uma boa obra. Sabemos, portanto, que já contamos com um bom acervo presente em nossas escolas, dado que ajudou na seleção dos livros com que pretendíamos trabalhar.

Durante toda a sequência, dispusemos os livros de forma que as crianças pudessem manusear livremente; lemos várias histórias do acervo, ouvimos e contamos vários contos de assombração, possibilitamos momentos de reescrita de conto, como também de produção coletiva de história de terror. O clima “aterrorizante” foi montado na sala e todo cenário gerou grande envolvimento da turma, que, muitas vezes, criava seu próprio espaço de leitura, nomeado por alguns de “parque do terror”.

2. E QUEM MERGULHOU NOS CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO?

As crianças de uma turma do 2º ano do 1º ciclo, com idades entre 7 e 8 anos, da Escola Municipal de Tejiptó, no bairro de Coqueiral, no Recife. Elas estudavam em uma sala de aula bem pequena, com condições físicas precárias, localizada ao lado do pátio da escola, onde os alunos recreavam, o que, muitas vezes, dificultava o desenvolvimento da aula, devido ao barulho. A turma era composta por 11 alunos, sendo 08 meninos e 03 meninas. As crianças eram bastante assíduas, o que é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, pois

realizavam, a cada dia, novas descobertas e experiências. Tratava-se de uma turma extremamente participativa e dinâmica. A escola funcionava nos três turnos, com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola, nas suas ações pedagógicas, desenvolvia diversos projetos construídos pela equipe de professores e também pela Secretaria de Educação da cidade, como o projeto Nas Ondas da Leitura, responsável por dar a cada criança um acervo pessoal de livros, para serem trabalhados coletivamente ao longo do ano.

Tivemos como parceira na efetivação da sequência didática, a Biblioteca Comunitária Educ Guri, localizada no bairro da Mangueira. A biblioteca faz parte da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em Rede e participa de ações compartilhadas com outras bibliotecas, a fim de ampliar o acesso ao espaço, à leitura, através de diversas ações. Apresenta como objetivo “proporcionar aos moradores, adultos e crianças, mas também pesquisadores a possibilidade de desfrutar da leitura e viajar pelo mundo encantado das palavras” (<https://releiturape.wordpress.com/about/biblioteca-educ-guri>). O espaço é composto de ambientes para leitura, pesquisa, teatro de fantoches, jogos, contação de histórias, experimentos, entre outros.

Também contamos com a parceria do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), que vem desenvolvendo um significativo trabalho de formação de leitura literária e conta com a participação de formadores da referida instituição e mediadores de leitura das bibliotecas comunitárias em Rede. Nesse sentido, a sequência didática foi previamente planejada e realizada por: Priscila Angelina, a formadora; Amanda Kelly, a professora, e pelo o mediador de leitura, Sthefano Santana.



3. OS CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM AÇÃO

Foram sete dias de intensas leituras e diálogo com as crianças, que já conheciam, de certo modo, algumas histórias de assombração bem populares e puderam participar intensamente dos vários momentos propostos. Vivenciamos uma sequência didática que propiciou desde a exploração livre do acervo literário, passando pela leitura, momentos de contação e reconto de histórias, produção escrita e visita à biblioteca.

Inicialmente, organizamos a sala de aula durante o recreio, improvisando em um canto da sala o acervo que havíamos previamente separado, todos relacionados ao gênero conto de assombração. Dispusemos os livros de forma que os alunos pudessem visualizá-los todos e se sentissem convidados a usá-los, lendo ou folheando-os. O acervo foi exposto durante todos os outros dias em que desenvolvemos a sequência didática, já que os livros não podiam ficar permanentemente expostos, devido às peculiaridades da sala, que era pequena e ainda abrigava mais duas turmas nos outros turnos. Esse fato dificultou a ambientação do espaço, que foi “destruído” diversas vezes, demandando sempre uma nova organização. Colocamos um TNT preto na janela e algumas imagens de personagens ou figuras que remetem à assombração, como morcegos, fantasmas, caveiras. Pretendíamos já potencializar o clima nesse primeiro dia de desenvolvimento dos trabalhos que iríamos aprofundar.

Após retornarem do recreio, as crianças viram a sala escura e logo perguntaram se era a festa das bruxas. Acendemos as luzes e eles foram até os livros, buscando desvendar aquele novo espaço na sala de aula. Falamos que eles podiam pegar os livros à vontade e



Acervo na sala de aula | Contos de assombração



Aluna solicitando leitura do mediador Sthefano

alguns logo pediram ajuda na leitura, já que nem todos estavam alfabetizados. Algumas crianças organizaram o espaço para a leitura, com os livros nas mãos, elas prepararam cabanas improvisadas com as cadeiras e cobertas com mochilas ou embaixo das mesas,



Espaço montado pelas crianças para a leitura

chamando o espaço de “parque do terror”. Vimos aí, o quanto a prática da fantasia já permeava aquele ambiente e como eles já haviam compreendido que os livros tratavam de histórias de assombração.



Espaço improvisado para realizar a leitura



Após algum tempo de exploração livre do acervo pelas crianças, solicitamos a cada uma delas que escolhessem o livro que mais a interessou e deixassem o restante no acervo. Nos organizamos em um círculo no chão da sala, e as crianças expuseram os títulos que haviam escolhido. Perguntamos sobre os livros que escolheram, se elas sabiam contar algo, mas percebemos que elas folhearam, olharam atentamente as imagens, mas não realizaram a leitura, só aqueles que pediram a ajuda ao mediador. Perguntamos sobre o que esses livros falavam e todas esclareceram que se tratava de livros de terror. Pedimos que olhassem para os seus livros, ainda na roda, dando mais um tempo para exploração do material que haviam escolhido. Em seguida, perguntamos que livro dentre os que foram selecionados pela turma, eles escolheriam para ser lido primeiro. Realizamos uma votação que determinou o livro que seria lido no encontro seguinte, “Era uma vez uma bruxa”.

Conversamos com as crianças buscando saber que outras histórias de assombração elas conheciam. Algumas

expuseram títulos como: Cumade Fulorzinha, Lobisomem, Chuck. Outros contaram histórias, que segundo eles, foram vivenciadas por alguém da família. Diante do interesse das crianças e da empolgação com a temática, solicitamos que pesquisassem em casa, com quem eles moram, histórias conhecidas de assombração e pedimos que trouxessem no próximo encontro.

No segundo dia de efetivação da sequência, demos início realizando a leitura do livro “Era uma vez uma bruxa”, da autora Lia Zatz.

A leitura foi feita pausadamente, com as luzes apagadas e um clima de muito suspense. O mediador de leitura leu fazendo pausas e solicitando a participação das crianças, que se mostraram atentas e participativas. Elas completavam partes da história que, em vez de palavras, são registradas com imagens. Após a leitura, conversamos sobre o texto, perguntamos o que elas acharam da história, buscando retomar o lido. As crianças deram ênfase à bruxa, falaram que não deu tanto medo e conversaram bastante. A obra apresenta partes engraçadas, o que, de certo modo, amenizou aspectos mais aterrorizantes presentes em suas páginas. Nesse momento, alguns alunos contaram histórias que já conheciam, um aluno falou da “lenda da cadeira”, em que uma aluna foi espremida pela cadeira na escola, outro aluno falou sobre a “história do quadro”. E assim, várias histórias foram narradas, dentre elas, a da Cumade Fulorzinha, contada detalhadamente pelo mediador. As crianças sentadas no chão, compondo a roda, se mostraram atentas e participativas, interagiam intensamente e falavam sobre várias histórias envolvendo a referida personagem. Foi um momento de muito movimento. Perguntamos quem conhecia a história “A loira do banheiro”, alguns alunos disseram conhecer:



ERA UMA VEZ UMA BRUXA

Autora: Lia Zatz

Editora: Moderna

Sinopse: A bruxa

Hidalgarda estava cansada de fazer as mesmas coisas e decidiu viver novas aventuras numa cidade grande, mas nem tudo sai como ela imaginava.

“Ela era uma menina que gostava muito de desfilar, ela queria ser aquela modelo. Aí um dia ela foi no banheiro, aí depois ela caiu, aí ela bateu a cabeça (...)” **(trecho da história “A loira do banheiro” contada por um aluno)**

O mediador contou a mesma história, mostrando que podem existir várias versões do mesmo conto. As crianças ouviram atentamente e nós buscamos deixar o clima bem assustador, gerando total envolvimento delas, que gritavam e brincavam diante da história.

Terminado esse momento de retomada de histórias conhecidas popularmente, escolhemos mais um conto para realizar a leitura, a fim de familiarizar os alunos com o gênero. Aqui, escolhemos um conto do livro “Assombrações do Recife Velho”, de Gilberto Freyre, buscando aproximar as crianças de histórias que aconteceram, segundo o livro, em nossa cidade. E apesar de não ser um livro voltado para crianças, despertou nelas muita atenção, principalmente pelas imagens, que expressam bem os contos presentes na obra. Antes de iniciarmos a leitura, conversamos sobre a cidade, já que se tratava de um livro que contaria histórias do Recife. Também conversamos sobre o gênero textual das histórias que havíamos lido, a fim de verificar o que elas estavam entendendo por contos de assombração:

Prof.: Todas essas histórias que nós ouvimos ou que nós contamos, elas são contos de?

Alunos: Assombração

Prof.: Contos, quando eu digo que é conto, eu tô dizendo que é verdade? Será que é verdade?

Alunos: É

Prof.: A gente não sabe, mas são histórias que tão por aí, nós não sabemos se é verdade. **(Trecho de diálogo estabelecido com a turma – 14/12/2014).**

Estabelecida a conversa com as crianças sobre a cidade e sobre os contos de assombração, demos início à realização da leitura do conto “O Sobrado do Pátio do Terço”, do referido livro. Lemos com pausas para o suspense,



exposição da imagem e participação dos alunos, que se demonstraram interessados. Após a leitura, conversamos sobre a história, retomando os principais momentos.

Propusemos às crianças que contássemos para a escola uma história dessas que nós lemos ou contamos. Realizamos uma votação para que eles decidissem que história seria exposta na escola, e a maioria decidiu pelo “Sobrado do pátio do terço”. Enquanto eles contavam a história, respondendo aos questionamentos colocados, a professora fazia o registro no quadro. Ela fazia perguntas que possibilitavam a participação deles no momento de contar a história:

Prof.: O sobrado do pátio do terço. Isso é um conto de fadas é?

Alunos: Não

Prof.: Isso é um conto de?

Aluno: terror

Prof.: Terror, é um conto de terror que a gente chama de?

Aluno: Assombração

Prof.: Por que é assombração?

Aluno: porque ele assusta a pessoa [...]

(trecho do dia 14/11/2014)

O registro da história foi feito no quadro, seguindo o que as crianças iam dizendo. O conto reescrito foi posto em um cartaz e fixado na sala de aula, para que outras turmas daquela sala pudessem visualizar e inclusive as próprias crianças da turma. Fizemos a leitura coletiva da reescrita do texto e cada criança desenhou o conto, alguns alunos pegaram o livro para ter como base a imagem exposta neste.

A fim de despertar a interação das crianças com os contos de assombração e fazê-las entender as particularidades desse gênero, possibilitamos o acesso constante ao acervo, antes de iniciarmos qualquer momento coletivo com elas. Percebemos que as crianças foram se familiarizando com os contos de assombração, à medida que expunham significativas características desse conto que o diferencia de outros.



“O Sobrado do Pátio do Terço”

História contada pelos alunos
e reescrita pela professora

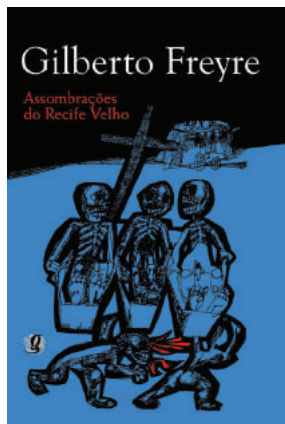


Sobrado do Patio do Terço

Turma: 2º ano B

No Recife teve uma morte no sobrado que ficava no centro da cidade, no patio do terço. O sobrado tinha três andares e uma senhora que morava no primeiro andar morreu assassinada, misteriosamente. Ela foi enterrada, mas os vizinhos ouviram barulhos de longa duração, vindo da casa da senhora.

Um dia uma família se mudou para a casa. Um dos filhos teve um sonho horrível. Ele ficou assustado e teve vontade de pular da cama. O sonho foi com uma mulher pulando pedindo ajuda. Toda a família rezou bastante. Depois da rezar, os barulhos pararam. Ela parou de aparecer. Falaram por aí que encontraram na parede da casa um coxão cheio de dinheiro!



ASSOMBRAÇÕES DO RECIFE VELHO

Autor: Gilberto Freyre

Editora: Global

Sinopse: O livro traz vários contos de assombração de tradição oral que pertencem à cultura popular da cidade do Recife.

Buscando ler os livros escolhidos pelas crianças no primeiro dia da sequência didática, realizamos, no terceiro dia de vivência, a roda de leitura e lemos o livro “A vasoura encantada”. Expusemos a capa e perguntamos se alguém sabia sobre o que falava. Algumas crianças se arriscaram a dizer e a leitura foi realizada com pausas e constantes participações da turma. As crianças prestaram bastante atenção e já se mostravam acostumadas com o clima de assombração. A leitura foi finalizada e retomada por questionamentos que fizeram com que elas relembassem as principais partes da história.

Concluída a leitura e após tantos momentos de escuta de contos de assombração, demos início a uma nova etapa da sequência didática, marcada pelo registro escrito do gênero contemplado ao longo das vivências. Propusemos então um momento de ludicidade, que levasse os alunos a criar uma história de assombração a partir de uma brincadeira, com uma caixa cheia de objetos guardados nela. A “caixa surpresa”, como a nomeamos, tinha a finalidade de fazer um aluno puxar um objeto e dar início a uma história, que seria continuada

pelos outros colegas, à medida que fossem tirando objetos da caixa. Explicamos sobre a caixa e a turma, no clima de euforia, mas também de timidez, foi criando uma história oralmente, esta foi registrada pela professora. A história foi contada com as luzes apagadas, a fim de propiciar o clima de terror. As crianças construíram uma história bem confusa, mas cheia de criatividade e, ao final, colocaram o título de “A corda assassina”. Alguns outros títulos foram sugeridos, mas a maioria optou pelo referido título. Em seguida, solicitamos às crianças que desenhassem, ilustrassem a história produzida.

A fim de melhorar a história produzida, no encontro seguinte, dispusemos de um momento para revisão coletiva do texto, lemos como ficou o conto deles e buscamos refletir como poderíamos escrever para potencializar a compreensão dos outros leitores. As crianças, com o auxílio da professora, ajudaram nos ajustes necessários. Mas, antes dos ajustes, outro conto foi lido, de um livro já conhecido pela turma. A professora fez a leitura do con-



Momento lúdico | Produção coletiva com a caixa surpresa

to “O homem que enxergava a morte”, do livro “Contos de enganar a morte”, de Ricardo Azevedo. Desse modo, pouco a pouco, as crianças foram ampliando as leituras envolvendo os contos de assombração e demonstrando maior afinidade e compreensão do gênero e suas especificidades. Constantemente perguntávamos as diferenças entre os contos de assombração e outros contos, e as crianças sempre davam ênfase ao medo que tais histórias podiam causar.

Foi interessante notar como a disposição do acervo sempre antes do início de qualquer atividade da sequência levava as crianças a estabelecer afinidades com alguns livros. O mais notável, sem dúvida, foi o apego de um aluno pela obra “Assombrações do Recife Velho”. Ele sempre ia rápido ao canto da sala pegar o livro, e durante as atividades, gostava de ficar junto ao livro, mesmo ainda não sabendo ler. Ele folheava as páginas, via junto aos colegas, ia até o conto do “Sobrado da praça do Terço” e não largava o livro. Situações como essa nos mostram a importância do livro e como estávamos conseguindo despertar o prazer pela leitura.

Assim, na busca de dar ainda mais ênfase à leitura, despertar o desejo e o prazer pelo literário, planejamos um momento de comunicação com a biblioteca comunitária mais próxima à escola, cujo responsável esteve na elaboração e desenvolvimento das atividades da sequência didática. Desse modo, no quinto encontro com a turma, fomos até a Biblioteca Comunitária Educ Guri, localizada no bairro da Mangueira, como já apresentamos anteriormente. A visita à biblioteca foi para as crianças um momento de expectativas, pois, como elas mesmas expressaram, nunca haviam ido a esse espaço. Uma das crianças nos deu talvez a melhor definição daquele lu-



A biblioteca



O acervo





Explorando o acervo



Momentos de leitura

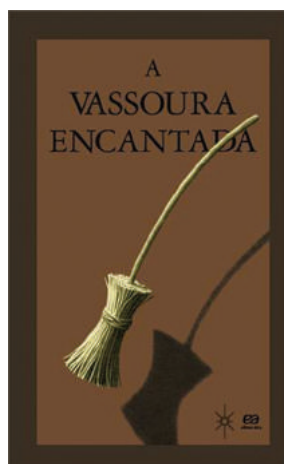


gar, ao expor como imaginava: “É um mói de livro no seu lugarzinho”. A biblioteca foi aberta naquele momento só para receber as crianças, que puderam pegar vários livros, sentar no chão, nas mesas, explorar o espaço. Organizamos uma roda sentados no chão e realizamos a leitura do livro “Onde moram os monstros”, mantendo a ênfase nos contos de assombrção.

Conhecer a biblioteca comunitária possibilitou o encontro mais próximo com o literário, com um espaço repleto de possibilidades de leitura, de diálogos com os mais variados autores da nossa literatura. Foi o momento de se inserir no outro lugar onde os livros estão, seja para o deleite, para a informação ou para o maravilhamento. As crianças se mostraram satisfeitas com a visita e passaram a perguntar constantemente quando voltariam à biblioteca. Elas comentaram bastante nos dias que se seguiram sobre a biblioteca e o que fizeram lá.

Diante de tantas leituras e experiências vivenciadas com as crianças em torno dos contos de assombrção, fomos percebendo o quanto os livros do acervo e as leituras realizadas já faziam parte do universo delas. Vimos que as crianças se preparavam para a leitura que “dava medo”, como elas costumavam definir esses contos. No penúltimo dia da sequência, organizamos, como de costume, o acervo e fizemos a nossa roda de leitura, em que nos deleitamos com o conto “Assombrção da Gameleira”, do livro “Quanto mais eu rezo mais assombrção aparece”, de Lenice Gomes, lendo assim os livros que estavam lá no canto da sala durante todos os dias em que vivenciamos os contos de assombrção.

O livro “Assombrções do Recife Velho” também foi contemplado novamente, lemos mais duas histórias



A VASSOURA ENCANTADA

Autora: Chris Van Allsburg

Editora: Ática

Sinopse: Uma pane da vassoura de uma bruxa a fez despencar na fazenda de uma viúva. Elas são acolhidas pela viúva, que descobre que a bruxa foi embora deixando a vassoura. Muitas coisas começam a mudar com a presença da vassoura.

desse livro, que se tornou tão querido pela turma e, em especial, pelo aluno a que já nos referimos anteriormente. Lemos, então, “O Papa-figo” e “O outro lobisomem”, buscando sempre ouvir o que os alunos já sabiam sobre esses contos, propondo uma conversa inicial e algumas pausas ao longo da leitura. Tendo em vista que a participação é uma prática de leitura significativa que, conforme Cosson (2014), permite que a criança dialogue com a leitura e possa predizer o que vai acontecer, por exemplo, tendo como base a capa, o título, podem interagir repetindo trechos do texto, ou seja, é um momento de intensa interação com a leitura.

Pedimos que as crianças, após todas as leituras realizadas, textos produzidos e muito envolvimento com os contos de assombração, registrassem a história de que mais gostaram, escrevendo ou desenhando. Elas deixaram seus registros sobre os contos que mais as agradaram e, assim, para encerrar a sequência didática, mas não as leituras desses contos e o constan-



ONDE VIVEM OS MONSTROS

Autor: Maurice Sendak

Editora: Cosac & Naify

Sinopse: De castigo no seu quarto, o menino Max viaja até a floresta, criada em

sua imaginação. Nesse mundo mágico criado por ele, ele domina, inclusive os monstros que encontrou ao chegar em uma ilha. Mas Max sente saudades.



CONTOS DE ENGANAR A MORTE

Autor: Ricardo Azevedo

Editora: Ática

Sinopse: O livro traz quatro contos com algo em comum, um herói que busca enganar a morte, passar a perna

nela e se livrar de ser levado. São histórias que dão graça ao tema morte e deixam a assombração com pitadas de comédia.



**QUANTO MAIS EU REZO
MAIS ASSOMBRAÇÃO
APARECE**

Autora: Lenice Gomes

Editora: Cortez

Sinopse: O livro traz quatro contos de assombração ouvidos pela autora em suas viagens pelo Brasil e por outros lugares do mundo.

te trabalho na busca despertar o prazer pelo literário, organizamos o dia do terror. Pintamos os rostos das crianças com marcas que lembram os personagens de terror, preparamos um lanche coletivo e juntos conversamos sobre todos os momentos vivenciados. As crianças lembraram os livros lidos, contaram algumas histórias e com os registros que haviam feito e o cartaz com a história “O Sobrado do Pátio do Terço” foram até a sala vizinha, uma turma do terceiro ano, onde apresentaram o que fizeram e contaram a história registrada no cartaz, compartilhando assim um pouco das experiências que tiveram e dos aprendizados que construíram sobre as obras e os contos de assombração.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A realização da sequência didática possibilitou o contato das crianças com contos da tradição oral, alguns já bem conhecidos por elas, como os populares “Cumade Fulorzinha”, “A loira do banheiro”, entre outros, o que permitiu o diálogo e participação nos diversos momentos. Falar sobre assombração gerou constantemente expectativas, que as faziam brincar com o medo que as histórias causavam. A turma se mostrou em sincronia com a temática que permeou a sala de aula. Os livros do acervo passaram a fazer parte do cotidiano escolar e as crianças se sentiam à vontade em usá-los, sempre que os livros estavam dispostos na sala, elas iam lá e deleitavam-se sem precisar de algum comando do professor, ou seja, aquele canto, repleto de obras de assombração, passou a ser um espaço de prazer.

Vimos, ao longo dos nossos encontros, o quanto a turma falava com autonomia sobre os contos, alguns alunos chegavam sempre com uma nova história para contar ou

solicitando a leitura de algum livro do acervo. O assunto era tema de muitas conversas durante outros momentos da sala de aula. O momento final, em que a turma se caracterizou, evidenciou o quanto eles se envolveram com o gênero textual trabalhado, além de terem expressado com suas palavras um pouco de todas as histórias lidas. A história reescrita “O sobrado do pátio do Terço” foi a mais marcante e sempre estava presente quando perguntávamos sobre os contos de assombração. Talvez por termos dado ênfase que se tratava de um conto da cidade do Recife e termos dito onde ficava o sobrado. Como ressaltamos anteriormente, apesar de o livro não ser voltado para o público infantil, conseguiu, sem dúvida, atrair toda a turma, principalmente pela riqueza das ilustrações.

Não poderíamos deixar de falar o quanto significativo foi a visita à biblioteca, visto que propiciou a descoberta do novo e o conhecimento de um espaço comum, mas, ao mesmo tempo, tão inovador para as crianças. Sem dúvida, as leituras realizadas e os momentos vividos geraram mudanças nos leitores em formação.

O trabalho com os contos de assombração pode ser aprofundado com outras atividades tão significativas como as realizadas na sequência exposta, como a realização de um sarau do terror, a produção de um livro com a reescrita de contos ou a produção de um conto, enfim, são diversas as possibilidades de envolver ainda mais as crianças no ambiente literário. O importante é lembrar que os livros não são simplesmente materiais complementares de conteúdo escolar, eles são obras que nos apresentam o novo e nos possibilitam um intenso diálogo.

A experiência em vivenciar os contos de assombração junto com as crianças nos fez entender que é necessá-

rio criar situações de leitura, criar momentos planejados e sistematizados para trabalhar com o literário, afinal, como nos disse Riter (2009), existem outros prazeres e a leitura se torna mais um em meio a tanta concorrência, por isso é importante mobilizar o leitor para o que é propriamente literário, ou seja, o prazer estético. Desse modo, a realização da sequência didática nos mostrou o quanto é possível envolver as crianças desde cedo em situações de leitura e despertar nelas o prazer em ler. Percebemos a importância em estabelecer o diálogo com outros espaços, como ocorreu com a biblioteca, levando-as a conhecer lugares onde a leitura se faz presente “além muros escolares”. Muito mais que contos de assombração, pudemos vivenciar as aprendizagens que a leitura possibilita.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, Célia Regina D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A. V. e PINHEIRO, A. S. (org). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas SP: Mercado de Letras, 2011.

RITER, Caio. **A Formação do Leitor Literário em Casa e na Escola**. 11.ed. São Paulo: Biruta, 2009.

WARKEN, Pedro Egídio. **Leitura e escrita na perspectiva dos gêneros discursivos: construção de um percurso significativo por meio do conto de assombração**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2008.



CURTIÇÃO ORAL: ESSA ONDA É BEM LEGAL

ADIVINHAS, PARLENDAS E QUADRINHAS

Sidney Alexandre da Costa Alves

Maria Helena Santos Dubeux

Mauro Silva de Souza



INTRODUÇÃO

Os poemas de tradição oral fazem parte de uma cultura poética infantil, caracterizando-se pelo jogo repetitivo de palavras e sons (aliterações e rimas) e pela predominância do ritmo sobre o que é dito ou cantado. Como referem Gomes e Ferreira (2003), os gêneros de tradição oral, por sua natureza, são do povo. Estão arraigados nos imaginários e na coletividade, fazendo parte e sendo vividos pelas pessoas na sociedade, através de variadas formas de poesia popular e brincadeiras com palavras.

São manifestações culturais e linguísticas estudadas, sobretudo pelos folcloristas brasileiros, como Câmara Cascudo, Sílvia Romero, e outros, que se dedicaram a pesquisar, levantar e registrar expressões desse gênero em muitos estados brasileiros. Para Cascudo, (1998), citado por Padilha (2005), a literatura oral é transmitida pelo povo, de geração em geração, podendo ser registrada ou não por meio da escrita, tornando-se, assim, normativa pela tradição.

Sabemos que os poemas de tradição oral estão muito presentes nas salas de aula de alfabetização, nas formas de adivinhas, parlendas, quadrinhas e outras. Por isso, para essa sequência didática, planejamos explorações desses gêneros, com a expectativa de possibilitarmos aos estudantes usufruir, não só dos registros efetivados nas obras literárias, mas também

do repertório oral familiar, levados para a escola, além das práticas e registros de diversos agentes mediadores de leitura em bibliotecas. Desse modo, na nossa prática, consideramos a poesia de tradição oral como aquela que está inserida no contexto da poesia popular, apresentada oralmente e através da escrita, conforme é abordada por Gomes e Moraes (2013).

Tratando-se do gênero poesia, tomamos como referência a concepção de Fanny Abramovich (1997, p. 67), “toda poesia tem que ter uma surpresa”. Para ela, a poesia joga com as palavras, usa as rimas a partir de regras poéticas definidas, tem ritmo, retrata sonhos, emoções, desejos, vontades, fala de experiências e vivências, provocando sensações de prazer e ludicidade inusitadas. Quando nos remetemos para os diversos gêneros poéticos de tradição oral, consideramos que os mesmos apresentam características peculiares do gênero poesia, com semelhanças linguísticas e históricas, mesmo que cada um tenha particularidades que remetem a manifestações culturais diversas, além de serem transformados por diferentes grupos ou épocas (PADILHA, 2005). Ou seja, os poemas de tradição oral – as adivinhas, parlendas, quadrinhas etc, apresentam semelhanças linguísticas e históricas e, ao mesmo tempo, são únicos e singulares, podendo ser lidos, falados ou declamados, em contextos sociais diversos e para diferentes funções.

Assim, de forma resumida, trazemos as especificidades de cada um dos gêneros, que nortearam a prática de leitura literária dessa sequência didática, conforme estão caracterizados em inúmeros referenciais teóricos: Bordini (1991); Bordini e Aguiar (1993); Souza (2007); Lima (2008); Padilha (2005); Gomes e Moraes (2013) e outras fontes de pesquisa.

As adivinhas são textos enigmáticos, estruturados em termos de pergunta e resposta. Para Weitzel (1995), as adivinhas têm as seguintes funções: *psicológica* – desafio mental, estímulo às relações de analogia; *social* – convívio, entretenimento; *pedagógica* – rudimentos da ciência, frutos da experiência e do espírito de observação do povo; *literária* – inspira os poetas e prosadores. Além dessas funções interessantes de serem exploradas na prática pedagógica, como destaca Padilha (2005), na atualidade, muitos autores, como Sonia Junqueira (1994), Lenice Gomes (2003) e outros lançam mão das adivinhas em livros de literatura infantil, atraindo e divertindo as crianças com esse gênero poético.

As parlendas, para Heylen (1987), citada por Padilha (2005), constituem-se em um conjunto de palavras de arrumações rítmicas infantis em forma de versos que rimam ou não. Os versos, formados de cinco ou seis sílabas, divertem e ajudam na memorização. A autora destaca que, geralmente, as parlendas são acompanhadas de atividades, como jogos, brincadeiras ou movimento corporal, constituindo-se em rico enunciado lúdico, podendo ser utilizadas em grupo, individualmente ou em diálogos.

Por fim, as quadrinhas, segundo Weitzel (1995), são curtas composições de quatro versos setissilábicos, em que rimam o segundo e o quarto, sendo muitas delas fragmentos de modinhas. De origem lusitana, como destaca o autor, são as mais comuns e antigas formas de nossa poesia folclórica, onipresente nas manifestações orais populares. Como os provérbios, as mesmas transmitem valores morais e têm temas variados, como amor, saudade, religião e humor.



Com base nessas caracterizações dos gêneros, navegando entre o oral e o escrito, essa sequência didática teve como objetivos: apresentar livros de adivinhas, parlendas e quadrinhas; levantar os conhecimentos dos alunos sobre os gêneros; promover o contato com acervos de livros de poemas de tradição oral; refletir sobre as características do gênero, explorando rimas, decifração de enigma, deleite, afetividade e musicalidade, com leituras, conversas, brincadeiras e produções orais e escritas, e por fim, promover intercâmbios na sala de aula, na escola, com a família e uma biblioteca comunitária, através de pesquisa, e de participação em encontro cultural.

O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi desenvolvida através de uma parceria entre o CEEL, uma Biblioteca Comunitária da RELEITURA/PE – Bibliotecas Comunitárias em Rede e uma Escola Municipal, situadas na Região Metropolitana do Recife (RMR), visando promover ações de mediação de leitura literária na escola e uma aproximação da escola com espaços culturais, de modo a favorecer a formação de leitores literários.

A escola escolhida para a realização da sequência didática foi a Escola Municipal Sítio do Céu, localizada numa comunidade do bairro de Santo Amaro. É uma escola pequena, com pouquíssimo espaço, composto por cinco salas de aula, dois banheiros para os alunos, um depósito de material de limpeza, uma cozinha, uma sala onde se guarda material pedagógico diverso, uma sala onde funciona a diretoria, secretaria, sala de professores e a supervisão. Funcionam cinco turmas de Ensino

Fundamental pela manhã, outras cinco à tarde e duas turmas de EJA à noite, totalizando cerca de 210 alunos nos três turnos.

Cada sala de aula possui um cantinho de leitura caracterizado por um suporte de livros selecionados para as devidas faixas etárias. O acervo de cada cantinho de leitura se configura pela quase totalidade de livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras complementares (PNLD-OC).

Fora os acervos dos cantinhos de leitura, muitas obras são guardadas em armários que ficam na área central da escola, que é uma espécie de “pátio” que dá acesso às salas de aula, banheiros dos alunos e cozinha. Como a escola é muito pequena, não dispõe de biblioteca ou sala de leitura.

A supracitada sequência didática foi realizada na turma do primeiro ano B, turno da tarde, do professor Sidney. Tem dezenove alunos, dos quais sete são meninos, doze meninas, e cujo grupo tem idades entre seis e sete anos. No início do ano letivo, apenas dois alunos liam somente palavras. Ao final desse ano letivo, quatro lêem somente palavras e dez lêem textos diversos. Cinco alunos não foram alfabetizados ao final do ano letivo, dentre estes, duas alunas que têm muitas faltas e três alunos com necessidades especiais. Uma aluna com problemas fonoaudiológicos e de baixa visão foi encaminhada ao apoio pela Secretaria de Educação desde junho e providências (visitas a um fonoaudiólogo e produção de óculos) começaram a ser tomadas quase ao final desse ano letivo, em novembro. Outros dois alunos têm deficiência intelectual. A escola tem uma professora itinerante, que é res-

ponsável por acompanhar os alunos com deficiência, dando suporte ao professor e realizando os devidos encaminhamentos através de apoio da gestão. Todos os alunos participam diariamente das atividades de leitura e apropriação do SEA, na escola.

Dos dezenove alunos, percebeu-se que apenas oito têm experiências de leitura fora da sala de aula. Essas experiências se caracterizaram como leitura feita pelos responsáveis (pais e outros parentes) e demais pessoas. Algumas destas leituras são feitas por leitores mais experientes para as crianças em casa ou na igreja. Em casa, as leituras são feitas para deleite e, na igreja, para ensino religioso e práticas relacionadas.

Para a realização da sequência didática, a parceria foi estabelecida com a Biblioteca Multicultural Nascედou- ro (BMN), que é um espaço cultural e pedagógico, localizado no bairro de Peixinhos. Criada em 2000, pelo Movimento Cultural Boca do Lixo, a BMN busca contribuir para a formação de novos leitores e para o acesso ao patrimônio literário contido nos livros, tendo como fim o desenvolvimento do bairro, com o desenvolvimento das pessoas.

Ao longo dos anos, a biblioteca acumulou experiência e reconhecimento, tanto que em 2008 foi premiada no 1º Concurso Pontes de Leitura: Homenagem a Machado de Assis, promovido pelo Ministério da Cultura.

Por meio de estratégias de sensibilização à leitura, a biblioteca busca aproximar moradores da comunidade de livros e literatura, através de projetos de mediação de leitura, como: Quintas d'Leitura, Ouvir Ler e Contar História, Bibliobôca Mambembe, Mais Cultura, além de

atividades nas escolas, auxílio à pesquisa e empréstimo de livros. A BMN atende anualmente uma média de 1.420 pessoas e faz cerca de 700 empréstimos de livros.

REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi distribuída em sete momentos planejados e conduzidos pelo professor Sidney, com a colaboração e a participação do mediador da biblioteca comunitária, Mauro, e da mediadora do CEEL, Maria Helena. Os registros do professor e dos mediadores subsidiaram a apresentação do desenvolvimento da sequência e uma reflexão acerca dos elementos que a caracterizaram, como uma prática de letramento na escola, tais como: recursos didáticos utilizados; ambientação do espaço; escolha dos acervos; estratégias de mediação de leitura – provocações, mobilizações, interações, oralizações e produções.

Momento 1: O primeiro momento correspondeu à introdução do gênero da sequência, através de uma sistemática de leitura provocadora de curiosidade. Nesse dia, estavam presentes 17 alunos. Durante o primeiro horário, o professor organizou a sala formando quatro cantinhos de leitura, chamados de ilhas de leitura, sendo cada ilha composta por mesinhas forradas/enfeitadas com papel crepom e livros nos gêneros quadrinha, parlenda e adivinhação. Foram formados três grupos com quatro alunos e um grupo com cinco. Cada cantinho foi composto por um gênero de texto específico, sendo dois, com o gênero adivinhas. Os alunos foram convidados a ficar em um cantinho, explorando por um tempo as obras disponibilizadas, olhando as capas, folheando, lendo e conversando...

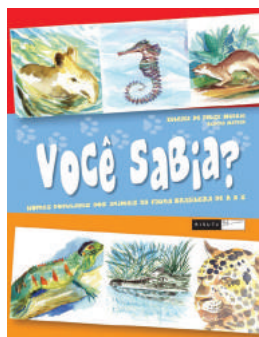




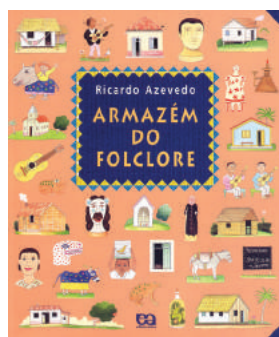
Ilha da Alegria



Ilha da Boneca



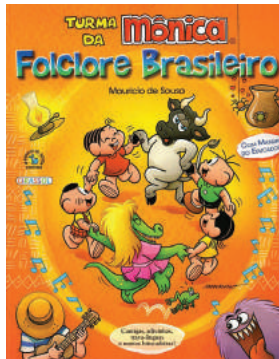
O livro *Você Sabia? Nomes Populares dos Animais da Fauna Brasileira de A a Z*, foi escrito por Zuleika de Felice Murrie e lançado em 2008, pela editora BIRUTA. Tem um total de 112 páginas e apresenta poemas e adivinhações sobre animais da fauna brasileira de A a Z.



Este livro foi escrito por Ricardo Azevedo e lançado no ano 2000 pela editora Ática. O conteúdo da obra reúne contos, ditados, quadrinhas, brincadeiras e adivinhas dentre outros gêneros de texto, mostrando a fonte e a raiz de várias manifestações do folclore brasileiro.



Este livro, escrito por Celia Ruiz Ibañez, lançado em 2006, pela editora Girassol, é uma seleção que traz vários textos em diversos gêneros, brincadeiras e cantigas do folclore brasileiro.



O livro foi escrito por Maurício de Sousa e lançado pela Editora Girassol, em 2009. Os personagens da turma da Mônica apresentam o folclore brasileiro através de cantigas de roda, parlenda, anedotas, trava-língas, músicas, adivinhas, provérbios, crendices, brincadeiras, etc.



Ilha da Princesa



Ilha Florida

Depois desse momento inicial, cada grupo escolheu um livro para ser lido por um aluno para o seu grupo. O grupo um escolheu o livro *Você Sabia?*, de Zuleika de Felice Murrie, e sua escolha foi devido ao fato de o livro ter adivinhas sobre animais. O segundo grupo escolheu o livro *Folclore Brasileiro Infantil*, de Celia Ruiz Ibáñez, também devido ao fato de ter adivinhas.

O terceiro grupo escolheu aleatoriamente o livro *Armazém do Folclore*, de Ricardo Azevedo, e o quarto foi o livro *Turma da Mônica: folclore brasileiro*, de Maurício de Souza.

Concluídas as leituras nos grupos, foram lidos dois textos de cada livro para os colegas da turma. Vimos que as escolhas de dois grupos foram aleatórias, e dos outros dois foi devido à identificação com o gênero de texto, ou por ter gostado do conteúdo, ou por ter achado engraçado. Esses critérios se deram pelo fato de alguns alunos já conhecerem o conteúdo do livro que já tinha sido lido pelo professor, como disse um dado aluno: *"vamos pegar esse que tem adivinha"*; pelo fato de o livro ter ilustrações ou cores chamativas; por, na hora

da escolha, o aluno leitor ter lido algum trecho que fez o grupo rir e assim escolher, de cara, o livro etc.

Após cada leitura, foram exploradas as ideias dos alunos sobre os textos lidos, com conversa, como vemos em trechos de alguns diálogos desta passagem:

Diálogo 1

- **professor:** *"neste livro aqui (Você Sabia?) esse texto é o que?"*
- **aluno 1:** *"uma adivinha."*
- **professor:** *"como é que sabe?"*
- **aluno 1:** *"por que ele está perguntando como é o nome do animal."*
- **professor:** *"e ele não está apresentando como é o animal para ajudar a saber o nome?"*
- **aluna 2 e aluno 3:** *"está dizendo que ele tem pelo, sobe na árvore e come fruta."*
- **professor:** *"e isso ajuda a saber o nome?"*
- **todos:** *"siiimm..."*

Diálogo 2

- **professor:** “*esse texto (Hoje é Domingo) deste livro (Folclore Brasileiro Infantil, de Celia Ruiz Ibáñez) está falando sobre o quê?*”
- **aluno 1:** “*que hoje é domingo e ele tá fumando cachimbo*” (risos na classe).
- **professor:** “*por que só fuma cachimbo no domingo?*” (silêncio na turma; ninguém responde).
- **professor:** “*vai turma alguém diz. Por que só se fuma cachimbo no domingo?*”
- **aluna 2:** “*porque é dia de descanso. Aí fuma feito minha avó faz*” (risos na sala).

Depois dessa atividade, o professor apresentou a proposta de visita à Biblioteca Multicultural Nascledouro (BMN), anunciando à turma sobre esse evento e que a importância seria a de conhecer uma biblioteca de verdade, com muitos livros e onde ocorreriam muitas contações de histórias.

Momento 2: Nesse dia, os alunos foram levados à BMN, com a finalidade de conhecerem a estrutura e o acervo da biblioteca, além de terem sido convidados para assistir à apresentação de encerramento do Projeto Mais Cultura. Ao chegar à biblioteca, os alunos foram recepcionados pela equipe de mediadores Mauro de Souza e Rogério Maurício e pelo recreador Jorge Cajueiro, que se apresentaram, mostraram a organização do espaço da biblioteca, explicaram como funciona uma biblioteca comunitária e como aquela havia sido criada.

Após essas apresentações, o mediador Mauro convidou os alunos a escutarem a leitura do livro *A casa sonolenta*, de Audrey Wood. Ao final da leitura, foi dinamizada

uma conversa, com o mediador, levando a turma a comentar sobre o desenrolar da história. Depois, o outro mediador, Rogério, leu para a turma o livro *A Árvore Generosa*, de Shel Silverstein, e, ativamente, os alunos também responderam a indagações e fizeram comentários diversos sobre a narrativa. Na sequência, o recreador, Jorge envolveu a turma, com uma brincadeira de adivinhas.

Desde o início, havia sido observado que, sobre uma mesa, tinha um grande fantoche. O mediador da biblioteca, Rogério apresentou o fantoche e fez uma contação de história bem divertida, levando os alunos a interagirem com o boneco.

Após toda essa acolhida, com a chegada dos alunos da escola Recanto da Arte e do Saber, da rede pública de Olinda, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, foi iniciada a programação de encerramento do Projeto Mais Cultura, com a abertura feita pelo mediador Mauro. Na primeira parte, um grupo de seis alunos fez apresentações de três adivinhas, duas parlendas e dois trava-língua. Em seguida, dois alunos fizeram a recitação das poesias *A Estrela*, de Manuel Bandeira, e *A Casa*, de Vinícius de Moraes. Por fim, o mesmo grupo de seis alunos apresentou a parlenda *Hoje é domingo* em ritmo de *rap*. Os alunos, além de ouvirem atentamente toda a apresentação, curtiram e aplaudiram cada atração.

Finalizada essa programação, o coordenador da biblioteca, Rogério Bezerra, também se apresentou e explicou para os alunos visitantes de ambas as escolas, como funcionam os projetos e as atividades de mediação de leitura, oferecidos pela biblioteca, às escolas e à comunidade do bairro. Logo após, os

alunos lancharam e ficaram à vontade para explorar a biblioteca, demonstrando interesse pela escolha de obras a serem lidas. Dois alunos da turma de Sidney escolheram o livro – *O patinho feio* e, com autonomia, em voz alta, fizeram a leitura para os presentes, que acompanharam toda a narrativa.

Momento 3: O professor iniciou a aula comentando sobre o que foi visto, ouvido e feito na biblioteca, focando nas principais impressões. Além da ida à biblioteca ter sido a primeira saída da escola que os alunos realizaram, muitos deixaram claro que nunca haviam ido sequer a uma biblioteca antes. Os alunos disseram que adoraram o evento, que ficaram impressionados com o espaço, com a quantidade de livros, disseram que “dava para se perder”, que “não sabiam por onde começar”, etc.

Em seguida, Sidney disse aos alunos que, naquela aula, eles iriam brincar com adivinhas. Iniciou, utilizando os livros *Você Sabia?*, de Zuleika de Felice Murrie, e *Folclore Brasileiro Infantil*, de Celia Ruiz Ibáñez. Para contextualizar as adivinhações, leu adivinhas de cada livro e instigou os alunos a participar desse momento. Depois discutiu características desses gêneros e fez perguntas sobre se os alunos conheciam o que era uma adivinha. Alguns alunos apontaram que era “pra gente adivinhar”, que “é pra saber o que é, o que é”, ou que “é pra adivinhar um negócio”. Em seguida, os alunos receberam a visita do mediador de leitura Mauro, da BMN, que ficou um dado tempo com eles, fazendo mediação com os gêneros textuais de adivinha e parlenda. A partir da sua experiência com a turma, Mauro deu o seguinte depoimento:



Visita à Biblioteca Multicultural Nascledouro



“Fiquei admirado como as crianças estavam entusiasmadas e interagindo com os gêneros textuais, e o que eu achei melhor ainda foi o fato de os mesmos serem alunos da alfabetização e a maioria já não possuírem muita dificuldade para ler. Costumo observar nas mediações que executo na Biblioteca Multicultural Nascidouro, adolescentes de até 14 anos que lêem muito mal ou ainda são analfabetos. Isso é um absurdo na educação atual. Esta habilidade dos alunos do professor Sidney facilitou muito o meu trabalho”.

Depois desse momento, ainda foram disponibilizadas aos alunos as obras: *O livro das adivinhas*, de Antônio Mota; *Não tem cabeça nem pé, você sabe o que é?*, de Miriam Portela; *Escuta só...O que é? O que é?*, de Lenice Gomes.

Os alunos foram divididos em quatro grupos, cada um com alunos alfabetizados, que fizeram as leituras. A atividade encerrou-se com os alunos espontaneamente, empolgando-se e lançando adivinhas para os colegas. Esse evento foi feito com os colegas demonstrando muito interesse para poderem acertar as respostas.

No segundo horário, o professor recolheu brinquedos solicitados na aula anterior, os colocou sobre seu birô e, com a turma, fez a identificação dos mesmos: carrinho, boneca, bola, casinha, boneco, pião, iô-iô, vídeo game, pipa, quebra cabeça e bambolê. Para a produção de adivinhas, o professor fez uma votação para a escolha dos brinquedos preferidos e anotou os resultados: boneca (7 votos), bola (4 votos), carrinho (3 votos), casinha (3 votos), boneco (2 votos) e pião (1 voto). Os demais brinquedos também foram registrados no quadro como “outros brinquedos” e, a estes, foram acrescentados patinete, patins e bicicleta, que dois alunos disseram gostar muito, mas que não puderam trazer devido à autorização dos pais.

Depois disso, o professor reuniu os alunos em quatro grupos para produzirem as adivinhas. Dois grupos fizeram duas adivinhas de um brinquedo favorito e uma de outros brinquedos não escolhidos; os outros dois fizeram uma adivinha de brinquedos favoritos e duas de outros brinquedos cada. Du-



rante a produção de textos, Sidney auxiliou os alunos e fez ajustes nos textos produzidos. Por fim, houve a socialização das produções com cada grupo lendo suas adivinhas, uma por uma, para os colegas e se divertindo com as respostas e a vontade de acertar. O professor registrou em um cartaz as adivinhas produzidas pelos alunos e afixou-o na parede da sala de aula.

ADIVINHAÇÕES ESPONTÂNEAS*

- 1ª Tem cabelo, vestido, nariz, perna e toda menina brinca?
- 2ª O que é, O que é: Tem rodinhas e a gente bota no pé?
- 3ª O que é, O que é: Tem ponta e roda quando pula a linha?
- 4ª O que é, O que é: Tem 4 rodinhas, roda na pista e menino gosta?
- 5ª O que é, O que é: É uma roda, gira na cintura e a gente rebola?
- 6ª O que é, O que é: Um desenho quebrada que a gente pode montar?
- 7ª Tem telhado, tem maçaneta, chão, parede e a boneca mora nela?
- 8ª Tem duas rodas, corrente e pedal?
- 9ª É redondo, a gente foga no pé e faz gol?
- 10ª Tem linha, se enrola e sobe e desce?
- 11ª O que é o que é: Ela voa, é rabuda, a gente brinca com ela no céu?
- 12ª Tem rodinhas em cima de uma tábuca e a gente empurra com um pé?





Grupos lendo parlendas



Momento 4: A aula foi iniciada com a apresentação de livros, com parlendas: *Folclore brasileiro infantil*, de Celia Ruiz Ibañez; *O armazém do folclore*, de Ricardo Azevedo e *Turma da Mônica: folclore brasileiro*, de Maurício de Sousa. Sidney perguntou se os alunos sabiam o que era uma parlenda e eles disseram que não. Então, ele leu do livro “Folclore brasileiro infantil”, as parlendas *Um, dois, feijão com arroz* e *Hoje é domingo* e os alunos disseram que conheciam o que era uma parlenda. Em seguida, o professor dividiu a turma nos quatro grupos e distribuiu fotocópias de algumas parlendas lidas no início de aula.

Depois, o professor folheou os livros onde estavam essas parlendas e as leu, enquanto os alunos acompanhavam primeiro olhando o docente e depois lendo suas fotocópias. Na sequência, conversaram sobre esses textos, com os alunos apontando o que gostaram, o que não gostaram, o que cada parlenda queria dizer e se haviam alguma coisa parecida com as adivinhas. Todos os alunos disseram ter gostado das parlendas, ter achado divertidas, disseram que pareciam música, que dava vontade de bater na cadeira, que dava vontade de brincar com elas, etc.

No segundo horário, Sidney deixou, em cada grupo, um dos livros do primeiro horário e orientou-os que lessem várias parlendas uns para os outros para, ao final, escolher duas delas para apresentar aos demais colegas. Por fim, o professor propôs a produção coletiva de uma nova versão de uma das parlendas lidas. A escolhida foi *Um, dois, feijão com arroz*. Uma nova versão intitulada “Continuação” foi registrada no quadro e depois transportada a um cartaz e afixada na sala.

CONTINUAÇÃO

- Onze, doze, Comer um doce
- Treze, catorze fazer uma pose
- Quinze, dezesseis falar chinês
- Dezessete, dezoito ele é afoito
- Dezenove, vinte ir ao piquenique

Alunos do 1º ano B



Momento 5: Sidney começou a aula, com a leitura do poema *Nome e História* de Edilsete Franco dos Reis, seguida de questionamentos para introduzir o gênero quadrinhas. Quando o professor acabou a leitura, perguntou aos alunos o que acharam e eles disseram que era engraçado, que tinha nomes conhecidos, que tinha rimas, etc. Assim, o professor disse que tinham lido uma quadrinha e que, naquele dia, iam ler e brincar com quadrinhas, tendo levado para a sala alguns livros e textos fotocopiados retirados do site: *Quadrinhas Populares*. (http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/quadrinhas_populares.htm).

Com a turma dividida em dois grandes grupos, Sidney apresentou duas caixas, que ele denominou de “caixas mágicas”. Em cada caixa, havia fotocópias de várias quadrinhas – eram as mesmas cópias em cada caixa. Os alunos exploraram as caixas, escolheram uma quadrinha, leram e trocaram com os colegas do grupo, de modo que todos leram todas as quadrinhas. Após essa exploração, Sidney apresentou os livros que estavam na sua mesa e leu algumas quadrinhas. Vejamos alguns exemplos:

Escrevi teu lindo nome,
Na palma da minha mão,
Passou um passarinho
e disse: Escreve em teu
coração.

Fonte: *Folclore Brasileiro Infantil*, de Celia Ruiz Ibáñez.

Batatinha quando nasce,
Se esparrama pelo chão,
Minha amada quando dorme,
Põe a mão no coração.

Fonte: *Folclore Brasileiro Infantil*,
de Celia Ruiz Ibáñez.

As estrelas nascem no céu,
Os peixes nascem no mar,
Eu nasci aqui neste mundo,
Somente para te amar!

Fonte: *Turma da Mônica – folclore brasileiro*,
de Maurício de Sousa.

No segundo horário, a turma continuou dividida em dois grupos para cada um ler alguma parlenda para os colegas. Como os textos das caixas mágicas eram os mesmos, o professor dividiu-os de modo que não se repetissem, entre os grupos. Os alunos, nos seus grupos, leram suas quadrinhas, divertindo-se, expressando emoção e apontando qualidades dos textos: “essa é linda”, “essa é engraçada”, “essa é boa também” etc. Após esse momento,

cada grupo escolheu uma dentre as várias quadrinhas, releu e votou em uma para ser lida por um representante, com atenção dos demais.

Ainda nesse momento, o professor sugeriu que os alunos, nos grupos, trocassem as quadrinhas e fizessem dupla com algum colega de outro grupo, para escolher uma quadrinha que gostariam para ler aos colegas do 2º ano em um momento de sarau. O sarau foi intensamente orientado pelo professor, pois os alunos tiveram algumas dúvidas, mas tudo correu como planejado. Depois de terem escolhido as quadrinhas, os alunos fizeram as apresentações dos seus textos aos colegas do 2º ano e todos gostaram muito do evento.

O comentário de Sidney expressa o que esse momento da sequência representou para ele: *“considero que esta aula foi a mais produtiva da sequência e a que os alunos mais gostaram e aprenderam”*.

Momento 6: No primeiro horário, o professor lembrou a aula anterior, onde foram exploradas as quadrinhas. Retomou algumas lidas e entregou os livros para que os alunos lessem algumas quadrinhas, em grupo.

Na aula anterior, os alunos haviam levado uma quadrinha para ler para os pais/responsáveis e pedir que os mesmos escrevessem outras, para serem lidas na escola, no dia seguinte. Como nenhum aluno trouxe qualquer texto, Sidney resolveu perguntar aos alunos sobre as reações da família aos textos lidos e algumas dessas impressões são vistas nas falas a seguir:

- **Aluna 1:** *“eu levei para minha avó e ela disse que conhecia essa rima (quadrinha). Era batatinha quando nasce...”*

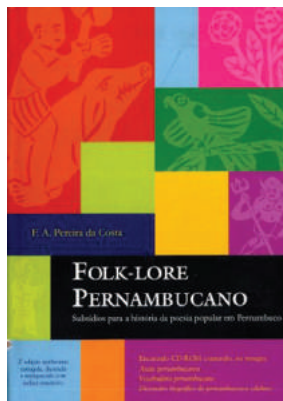
- **Aluna 2:** *“eu também levei pra minha mãe e ela achou bonita a rima. Mas, ela disse que não conhecia nenhuma pra eu escrever.”*
- **Aluno 3:** *“eu levei aquela “escrevi teu lindo nome na palma da minha mão...” e minha mãe achou bonito, mas disse que não ia escrever porque tava cansada pra se lembrar e ficou com o papelzinho da que eu levei pra casa”.*

No segundo horário, os alunos receberam a visita de Maria Helena, do CEEL, que, primeiramente, lembrou como foi boa a experiência da ida, que ela fez junto com a turma à biblioteca comunitária, questionando sobre o que mais gostaram. Os alunos comentaram que viram, pegaram e leram muitos livros, ainda falaram sobre as apresentações feitas pelos alunos da outra escola e comentaram sobre como foram divertidas as leituras e contações das histórias que lá aconteceram. Em seguida, o professor falou sobre o entusiasmo dos alunos, com o trabalho mais recente de leitura de quadrinhas e comentou sobre a tarefa de casa do dia anterior. Como os alunos estavam muito contentes com essa tarefa e interessados em mostrar para a visitante, eles foram estimulados a lerem suas respectivas quadrinhas. Em momento de muita curtição, à medida que, individualmente ou ajudados – em dupla, todos liam suas quadrinhas e a turma ia aplaudindo..

Com a turma, em círculo, sentada no chão, o professor, mostrou alguns dos livros que tinham sido lidos nas aulas anteriores, colocou-os no meio do círculo e a visitante, apresentou “uma novidade”, o livro: *Folk-lore Pernambucano – subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco*, de Pereira da Costa⁵.

5. O livro tem 747 páginas.





Folk-lore Pernambucano – subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco de Pereira da Costa é o melhor documentário sobre o Folclore Brasileiro, abrangendo quase todo o repertório popular, com: superstições populares, poesias populares, parlendas e brinquedos infantis, quadras populares e outros. Essa é a 2ª edição da obra, editada pela CEPE, Recife: 2004.

Os alunos ficaram impressionados e comentaram que o livro era muito grosso. A visitante mostrou que, dentre outros textos, aquele livro tinha parlendas e quadrinhas e perguntou se eles queriam ouvir. Diante da afirmativa, a visitante iniciou com a leitura de parlendas, e os alunos não só ouviam, mas também acompanhavam oralmente. O interessante é que algumas das parlendas tinham trechos de versões conhecidas e trechos desconhecidos. Assim, à medida que as leituras ocorriam, com a participação de um ou mais alunos, a turma ia recitando ou cantando o que conheciam, além de fazerem comentários e comparações sobre os textos lidos e os conhecidos.

Em seguida, após apresentar o capítulo de quadrinhas (*Quadras populares*, p.629), Maria Helena leu algumas. Os alunos ouviram atentamente, rindo e fazendo comentários e brincadeiras com seus conteúdos. Ao final, os alunos foram convidados a ler do livro “novo”, outras

quadrinhas que a visitante indicava. A participação foi bem espontânea, por vez, um aluno pegava o livro, lia e a turma ia curtindo de forma semelhante ao que aconteceu no instante anterior.

Por fim, foi apresentada a versão musicada do poema *O menino e o rio*, de Manoel de Barros, para puro deleite. Os alunos gostaram, acompanharam se balançando e pediram uma segunda apresentação.

Momento 7: Esse foi o momento final da sequência, com a organização dos materiais lidos e produzidos, para serem apresentados, no espaço central da escola, para os colegas das outras salas do turno da tarde. Sidney, junto com os alunos, reuniu os textos produzidos por eles, em dupla e coletivamente, os textos fotocopiados para as aulas e os textos enviados para os pais. As leituras de alguns dos materiais feitas por alguns alunos da turma de Sidney provocaram muita empolgação, a participação de todos e, ao serem lançadas adivinhas, as respostas eram muito disputadas. Por fim, na conclusão desse encontro, dois alunos apresentaram uma quadrinha e uma parlenda que já sabiam de cor.

COMENTÁRIOS FINAIS

Para uma análise final da sequência didática, constatamos que o seu planejamento e o seu desenvolvimento estão em acordo com a definição de Nery (2007, p. 114): “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”. Além disso, como também aborda a autora, essa sequência didática contou



Leituras e apresentações de quadrinhas

com a sistematização de planos de aulas, em que, sendo seguida uma organização didática foi escolhido um gênero para ser lido, no caso, os poemas de tradição oral.

Avaliando as estratégias de leitura e as atividades propostas na sequência didática, observamos que as mesmas possibilitaram vivências reais de contato com os textos de tradição oral que foram escolhidos – adivinhas, parlendas e quadrinhas. É interessante destacarmos que cada gênero teve o seu momento exclusivo de leituras, explorações e produções, ao mesmo tempo em que ocorreram momentos em que os gêneros foram trazidos em conjunto, deixando-se que os alunos curtissem a riqueza linguística desse universo literário nas formas mais diversas de deleite, risos e brincadeiras.

Consideramos que a sequência levou aos alunos a apreciarem a cultura popular, descobrindo-se no que era lido ou dito, nos textos conhecidos ou desconhecidos, sendo estimulados a trocas de tradições presentes no cotidiano de cada um.

A apropriação dos textos lidos, as trocas, independentemente do domínio maior ou menor da alfabetização, foram vivências estimulantes e tiveram um papel importante na incorporação de que cada um é participante de um grupo, que compartilha ideias e conhecimentos construídos socialmente. Vislumbramos aqui, como postulam Gomes e Moraes (2013), uma sala de aula em que o

aluno é um ouvinte ativo que cria, transforma e produz os textos literários escutados e lidos, além de apreciador da magia das palavras trazidas nos textos de tradição oral, com toda a sua força de ludicidade – brincadeiras e risos.

Assim, concordando com a afirmação de Machado (2007, p. 3), de que “a infância é, para muitos, o tempo por excelência da poesia” e, prosseguindo com as reflexões da autora, também trazemos a famosa pergunta de Drummond: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?”. Nesse momento, nos atrevemos a comentar a questão do poeta, afirmando que, conforme observamos no desenvolvimento da sequência didática apresentada neste capítulo, a escola por si só e aliada a espaços culturais de leitura, como são as bibliotecas, conseguiu sensibilizar e dar vez à veia poética presente em cada criança.

Detendo-se, especificamente, nos resultados de cada momento da sequência desenvolvida, vimos que foram proporcionados acessos a diversas obras de poesias de tradição oral, da própria escola, do professor e da biblioteca comunitária, aliados a variadas estratégias de leituras, reflexões e construções conjuntas – alunos, professor e mediadores parceiros da experiência.

Vemos assim que, pelas descrições, reflexões e depoimentos do professor e mediadores, a experiência com as obras da literatura de tradição oral, especificamente, com os gêneros escolhidos, foi de deslumbramento para todos. A leveza e preciosidade dos momentos de interação com os alunos e o grupo professores e mediadores mostraram que, no cotidiano escolar, são formados leitores literários, com prazer, participação e memória presente e futura.

Por fim, gostaríamos de refletir que, embora a sequência didática aqui apresentada tenha se constituído em uma prática de letramento, com momentos e espaços específicos de leituras e escritas prazerosas de gêneros literários escolhidos, ela pode ser ampliada e diversificada, a partir de propósitos pensados e sistematizados por qualquer professor(a) na sua sala de aula, de 1º ano ou outro ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BORDINI, Maria das Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

BODINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

GOMES, Lenice. **Brincando de Adivinhas**. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOMES, Lenice e FERREIRA, Hugo Monteiro. **Pelas ruas da oralidade**: adivinhas, parlendas, trava-línguas, provérbios e trancoso. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOMES, Lenice e MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Somale Machado de. **A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita: parlenda**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2008.



MACHADO, Zélia Maria Versiane. Proposta Pedagógica. **Salto para o Futuro**. Poesia e Escola. Brasília: DF, Boletim 20, p. 3-7, outubro de 2007. Disponível em <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/170116Poesiaescola.pdf>. Acesso: 03 jan. 2014.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: DF, 2007.

PADILHA, Simone. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SOUZA, Ivane Maria Pedrosa. Poesia em práticas de alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore literário e linguístico**. Juíz de Fora-MG: UFJF, 1995.



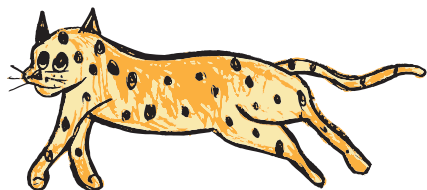
"ÔXE! NÃO TEM HISTÓRIA!"

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM LIVROS DE IMAGENS

Ywanoska Gama

Cybelle Montenegro Souza

Maria Betânia Nascimento de Andrade



INTRODUÇÃO

O uso de imagens para informar e contar histórias vem de muito tempo, configurando-se como um instrumento de linguagem importante para todos os grupos culturais, como destacam Belmiro (2014) e Castanha (2008). Belmiro insere o livro de imagens como um dos novos gêneros que resultam das transformações pelas quais o objeto livro vem passando e que tem permitido novos modos de operar com a realidade ficcional.

Mas o que chamamos de livro de imagens? De acordo com Camargo (1995, p.70), “livros de imagens são livros sem texto. As imagens é que contam a história”. Esses livros recebem diversas definições, tais como: livro sem texto, livro sem palavras, texto visual, narrativas imagéticas, livro de gravuras, livro só-imagem (O’SAGGAE, 2010).

Esse gênero, conforme destaca Belmiro, explora recursos visuais e características particulares das imagens que, em sequência, contam uma história com uma dada situação, enredo e poucos personagens.

Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos

elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo isso através das imagens. (BELMIRO, 2014, p. 27)

Outros estudos, como o de Santana e Brandão (2014), ressaltam o interesse que as crianças demonstram, em especial, por tais narrativas visuais, o que leva as autoras a considerarem que o livro de imagem pode se constituir em uma excelente oportunidade para que as crianças exerçam um papel ativo na construção de sentidos. Podemos aliar a isso o que Belmiro destaca sobre os códigos imagéticos (cores, volume, traço, posição dos objetos na página, entre outros aspectos) que dão destaque à narrativa e, por essa razão, é possível dizer que podemos “ler imagens”.

Acreditamos, no entanto, que esse gênero ainda está longe de receber a merecida atenção nas situações de leitura presentes no contexto familiar e escolar. Apesar de encontrarmos, nos acervos das escolas e bibliotecas, atualmente, um número crescente de livros de imagens, ainda persiste, entre muitos leitores de diferentes idades, a ideia equivocada de que tais livros são direcionados às pessoas (em geral, crianças) “que não sabem ler”, até mesmo catálogos da maioria das editoras também os indicam para tal público. Talvez isso seja reforçado pela ideia – também equivocada – de que à medida que as crianças avançam na fluência da leitura, os livros passem a trazer mais texto escrito e a buscar menos apoio nas imagens.

Qual seria então, para nós, professoras e professores – e, claro, para estudantes também – a importância de trabalhar com livros de imagens em mediação de leitura? Destacamos apenas algumas razões que justificam a escolha. Em primeiro lugar, pela possibilidade de se tornar o ponto de partida para muitas outras experiências de leituras (e escritas com a imagem). Além disso, acreditamos que tais experiências poderiam enriquecer a experiência do olhar, a sensibilidade com a análise dos traços, das cores, das formas e de uma série de estímulos importantes na formação de um



leitor observador e crítico, ressignificando esse olhar do leitor (e dos mediadores) e a troca de impressões entre colegas leitores. Tal experiência relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades e capacidades importantes, como: análise, comparação, levantamento de hipóteses, classificação, síntese e integração de múltiplos olhares. Abramovich defende que:

Esses livros são, sobretudo, experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo. (...) Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais... (ABRAMOVICH, 1997, p.23).

A leitura desses livros, como destacam Borba e Mattos (2011, p. 222), exige capacidades de observação, atenção, concentração, contribuindo também para o desenvolvimento do conhecimento abstrato, do raciocínio e da imaginação. As autoras enfatizam ainda a importância de desafiar as crianças a explorar, de forma autônoma, como também de forma dirigida, esses livros desde muito cedo.

Ao planejarmos a sequência didática ora relatada, tínhamos o objetivo de promover sessões de mediação de leitura de livros de imagens de forma a chamar a atenção dos leitores para aspectos estéticos das obras, enfocando seu caráter literário. Assim, pretendíamos:

- Desenvolver ações que ampliem a integração entre a escola e a Biblioteca Comunitária;
- Identificar livros de imagens como obras literárias que podem ter múltiplas leituras;
- Promover momentos de análise de livros de imagens pelas crianças, para que fizessem suas leituras e contassem suas histórias, ampliando os sentidos da obra e interagindo com as diferentes leituras dos colegas;
- Produzir um pequeno livro de imagens que, mesmo se estruturando como uma narrativa curta pudesse ser lido e compreendido por colegas, outras pessoas da escola e família.



Descreveremos, então, o contexto em que se desenvolveu a sequência didática para, em seguida, detalharmos as etapas de seu desenvolvimento, as estratégias utilizadas no processo de atribuição de sentido, bem como as concepções de leitura e formação de leitores subjacentes às atividades desenvolvidas.

1. A TURMA DA PROFESSORA CYBELLE E O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi desenvolvida na Escola Municipal do Coque, pertencente à rede pública de ensino da cidade do Recife. A turma de 2º ano é composta, em grande parte, por meninas (dos 22 alunos, 16 são meninas e 6 meninos), com idade variando de 7 a 10 anos, com maior concentração de crianças na faixa etária dos 8 anos – são 12 alunos com essa idade, os demais estão assim distribuídos: 5 crianças com 9 anos e 4 crianças com 7 anos. Apenas uma criança com 10 anos de idade. Dentre estes, há duas crianças com necessidades educacionais especiais com laudo médico, inclusas e contando com estagiária de apoio.

O acervo da sala, disponibilizado no Cantinho da leitura, é composto por livros doados do acervo da docente e livros dos programas de leitura da rede de ensino, que ficam diariamente ao alcance das crianças, além dos livros do PNLD Obras Complementares 2013 do 2º ano.

A escola dispõe de biblioteca, onde costumam ser desenvolvidas ações mediante o planejamento e agendamento prévio por professores e professoras, dentre as quais se inserem rodas de leitura, mediações, empréstimos e pesquisas. As crianças do 2º ano não podem pegar livros emprestados, só a partir do 3º ano.

A turma da professora Cybelle foi bastante estimulada ao longo do ano letivo no que se refere à apreciação de obras de artistas plásticos (particularmente desenho e pintura), expressando oralmente suas impressões sobre estas, ouvindo as opiniões diferentes dos colegas e fazendo releituras das



mesmas, que eram, na maioria das vezes, socializadas em sala de aula. Além disso, vinham desenvolvendo, no período que antecedeu a realização de nossa sequência didática, um trabalho especificamente voltado para a análise das ilustrações de André Neves buscando características principais de seu trabalho, biografia e obras. A culminância de tal experiência foi, inclusive, apresentada pelas crianças na Feira de Conhecimentos da escola, tomando como elemento central uma das obras do autor, *Obax*⁶.

Este é um aspecto particularmente importante, uma vez que utilizar as imagens de forma adequada é uma condição para se formar um leitor de imagens crítico. Aquelas crianças já vinham exercitando prestar atenção ao estético e já tinham familiaridade com livros cuja composição contempla um diálogo entre texto verbal e o visual. Segundo Ramalho e Oliveira (1998, p. 13), essa tarefa complexa exige que o docente também se constitua num leitor de textos visuais, pois:

Se o sistema é visual, para que o texto possa ser lido, será necessário que o leitor obtenha conhecimento prévio a respeito da organização do sistema de linguagem visual. A consciência de que cada linguagem estrutura-se por meio de sistemas específicos poderá levá-lo a envolver-se no processo de compreensão desse texto mediante uma interação significativa que ambos venham a estabelecer (RAMALHO E OLIVEIRA, 1998, p. 31).

Além das condições que antecederam a experiência aqui relatada, as ações desenvolvidas nessa sequência didática contaram com a participação da Biblioteca Popular do Coque, localizada na mesma comunidade da escola e uma formadora do CEEL que atua com o grupo de mediadores de leitura da Releitura, rede de bibliotecas comunitárias à qual a Biblioteca do Coque está

6. Livro de autoria e ilustrações de André Neves, cuja personagem central é uma menina negra chamada Obax, que vive aventuras incríveis com seu elefante de estimação, Mafisa, mas cujos relatos são tomados por todos em sua aldeia como mentiras ou frutos de sua imaginação.

vinculada. Tal participação se deu tanto no que se refere à composição da equipe pela mediadora de leitura e coordenadora da biblioteca, Maria Betânia Nascimento, que é também moradora daquela comunidade, como também na disponibilização do acervo de livros de imagens, visita da turma à biblioteca, monitorada pela professora e por mediadoras de leitura da biblioteca e a posterior realização de oficina de cartanaria com uma equipe da Releitura.

A Biblioteca Popular do Coque existe desde 2007. É uma iniciativa coletiva e surgiu da união entre pessoas e grupos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e de alunos da graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com o projeto de extensão universitária Coque Vive. A parceria entre tais instituições e a comunidade permitiu que, em uma pequena casa da comunidade, se instalasse o sonho de um Coque leitor. No começo, as ações eram feitas de forma voluntária: mediação de leitura, empréstimo de livros, oficinas culturais. Em 2008, a biblioteca se juntou a outras iniciativas similares para criar a Rede de Bibliotecas Comunitárias da Região Metropolitana do Recife – Releitura. A ação conjunta garantiu parcerias que reforçaram a atuação local. Hoje, o acervo é de 3.500 livros e, pelo espaço, passam cerca de 30 crianças por dia, um número que chega a triplicar durante alguns eventos.

O Coque é um lugar marcado pelo estigma da violência e da criminalidade. Localizado na Ilha de Joana Bezerra, entre dois grandes centros comerciais do Recife – Boa Viagem e Boa Vista – o bairro tem um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano do Recife (IDH), com 57% da população de 40 mil habitantes vivendo com renda mensal entre meio e um salário mínimo, número acima da média estadual, segundo dados oficiais.

A premissa de que a criação de uma primeira biblioteca popular do Coque como espaço de consulta, convívio e produção, por meio da literatura, fortaleça a autoestima, os valores culturais da comunidade e o estímulo à construção de suas próprias representações constitui um dos fundamentos para as ações desenvolvidas por essa biblioteca. Um movimento que tem se consolidado ao longo da existência da biblioteca é a aproximação com as escolas do bairro, visando a uma articulação entre esses dois agentes que atuam na formação de leitores. A realização dessa Sequência Didática, portanto, constituiu numa oportunidade para fomentar uma atuação em parceria entre escola e biblioteca. Além desses dois agentes, também o CEEL, representado por Ywanoska Gama, vem compor essa tríade que planejou, vivenciou e registrou e analisou, de forma conjunta, tal sequência didática, que faz parte de uma ação formativa mais ampla, mas também se insere em um trabalho de parceria com a Releitura, que já vem se desenvolvendo desde 2012.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

1º momento – Apresentações e descobertas ...

Inicialmente buscamos apresentar às crianças uma proposta de trabalhar por alguns dias, com a leitura de livros trazidos pelo grupo de mediadoras, para, depois, discutirmos o que haviam achado dessas obras. Resumimos a apresentação à palavra livros, omitindo propositalmente a informação de que eram compostos exclusivamente por imagens ou qualquer referência alusiva à ausência de texto escrito. Nossa intenção era, justamente, observar a reação das crianças a eles e promover uma discussão sobre tal forma de “ler e escrever” livros. A partir da apresentação da proposta e do grupo, dispusemos, junto com a professora, o acervo que previamente seleciona-



mos, em um tapete colorido, no fundo da sala, espaço amplo e bem iluminado, normalmente utilizado pelas crianças para as atividades de rodas de leitura e de conversas promovidas no cotidiano pela professora Cybelle.

Nosso objetivo principal nesse primeiro momento era o de levar ao conhecimento das crianças o acervo que selecionamos e fazer, o máximo possível, a exploração das descobertas e hipóteses delas diante da especificidade desses livros em não conter texto escrito.

Logo nos primeiros momentos de contato com os livros, as crianças começaram a perceber a ausência de texto escrito, e as reações foram diversas: “Não tem nada escrito aqui!”, “Cadê a história?”, “Como é que a gente pode ler um livro sem nada escrito?”, “Tia, esse livro é pra menino pequeno que não sabe ler!”. Em alguns casos, a reação foi de indignação, como um menino que comentou: “Como é que a pessoa só traz livro assim: sem nada escrito!”. “-Ôxe! Não tem história!”, ou “-Não tem nada pra ler!”, outras foram olhando, de repente, uma das crianças (Melissa) pergunta para a coordenadora da Biblioteca, Betânia: “Tia a gente pode ler desenhos?!”. A mediadora sorri em aprovação, responde que sim e, a partir dessa pergunta, começa a pontuar que podemos ler imagens também, que os livros não são apenas compostos por palavras. Algumas das crianças começaram a desprezar os livros e sair da roda. Alguns chegaram a ir pegar livros do Cantinho de Leitura (acervo da sala).

Tal reação não acontece apenas com crianças diante de livros de imagens. Diversos autores mencionam o caráter desafiador dessas obras e as diferentes reações que suscitam. Castanha (2008, p.148) ressalta o caráter transgressor que nelas se configura: primeiro

é transgressor conceber o que a autora chama de uma *obra aberta*, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor, também, propor uma narrativa somente por elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos, conclui a autora.

Passado o impacto inicial das crianças, tanto a professora quanto a coordenadora da biblioteca começaram a questionar se havia ou não histórias naqueles livros e de que forma poderíamos “ler” sem palavras escritas. As perguntas eram colocadas à medida que algumas crianças iam respondendo e, gradativamente, as que rejeitaram inicialmente a proposta de trabalho com aqueles livros foram demonstrando interesse e pegando livros no tapete para olhar com mais atenção. Algumas passaram a responder também aos questionamentos feitos. Nesse momento, pedimos que elas tentassem descobrir, no livro que escolheram, que história ele trazia.

De acordo com Rossi (2003, p.130), a interação situa-se como fator preponderante no desenvolvimento da educação do olhar, uma vez que esta permite o desenvolvimento de ideias mais sofisticadas, as quais possibilitam uma leitura cada vez mais crítica. Estimular as crianças a construírem os sentidos das histórias era, naquele momento, uma forma de colocá-las na posição de responsáveis em transformar em palavras o enredo da história, engendrando a linguagem verbal com a linguagem visual, narrando o que as imagens sugerem, como propõe Zilberman (2005, p.155).

Depois de um tempo, uma das crianças que resistiu muito, dizendo que não tinha nada pra ler, começou a ler

o livro *O rouxinol e o imperador*, de Hans Christian Andersen, ilustrado por Taisa Borges, e as outras crianças começaram a prestar atenção em sua leitura. Depois que essa criança concluiu sua leitura, outras já se interessavam por fazer o mesmo, tanto em buscar um momento individual de interação com o livro, como em voluntariar-se para socializar com os colegas sua leitura.

Em seguida, outra criança começa a ler o livro de Eva Furnari, *A bruxinha atrapalhada*, e, diferente da leitura anterior, esta traz a narração de uma história. O livrinho escolhido é composto por várias histórias curtas, e a criança resolveu ler várias delas, e à medida que lia, explorava recursos que chamavam a atenção das outras crianças. Comentou que: “-Toda história de fadas termina com um final feliz, mas esta é diferente, o final não é feliz, mas [aumentando o tom da voz] SUPER FELIZ!”, as crianças sorriram e ficaram mais atentas à leitura da colega, que, percebendo a atenção, passou a utilizar recursos linguísticos, onomatopeias, até mesmo mexer o corpo durante algum episódio na história, todas sorriam com isso e ela ia repetindo.

Tivemos, do mesmo modo, a leitura de *Assim ou Assado*, de Alcy e do livro *Amora*, de Sônia Junqueira e Flávio Fargas, por outras duas crianças. Agora, atentas, todas participavam e apontavam um ou outro detalhe que tivesse passado despercebido pelo colega. Houve mais uma participação da primeira menina que se propôs a ler, com o livro da mesma autora antes escolhida, Eva Furnari, *Bruxinha Zuzu e Gato Miu*.

Nos momentos finais desse primeiro encontro as crianças, ainda de posse dos livros, buscavam agora, sozinhas ou em duplas, fazer suas leituras e apontar

detalhes das ilustrações que achavam significativas ou reveladoras. Algumas vinham mostrar o livro e falar de seu conteúdo à professora ou à coordenadora da biblioteca. Outras ficaram sozinhas fazendo sua análise mais detidamente e outras em dupla. Chamou a atenção da docente o fato de a criança que é considerada “especial” pegar alguns livros e ler para outra criança, que ficou envolvida com a história.

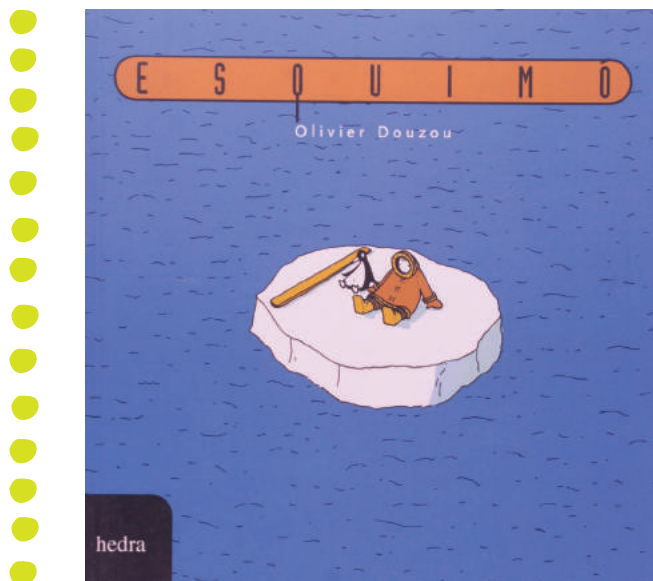


Alunos da Profª Cybelle explorando o acervo disponibilizado no primeiro encontro



2º momento – Mediação de leitura feita pela professora Cybelle

O livro escolhido para a sessão de mediação foi *Esquimó*, de Olivier Douzou. A história começa com um esquimó que sai de seu iglu em busca de alimento, na fria e congelada paisagem ártica. Ao perfurar o gelo com uma estaca de madeira, o solo começa a rachar e se rompe, dividindo-se do continente e arrastando um pinguim curioso que veio ver o que acontecia atraído pelo ruído. Passam-se vários dias e, a cada um deles, o bloco de gelo vai se derretendo, para preocupação dos dois, que conseguem chegar na praia quando o bloco de gelo já está praticamente reduzido a uma pedrinha onde mal cabem os dois.



Participaram desse momento 17 crianças (4 meninos e 13 meninas). Logo no início da aula, a professora dispôs um pequeno acervo de livros de imagens em um

tapete colorido. Eram 38 títulos diferentes. As crianças foram sentando no chão e pegando livros, conversando animadamente sobre eles, localizando os que haviam visto no momento anterior. Após cerca de vinte minutos de interações desse tipo, sem a nossa intervenção, a professora organizou as crianças em volta dela e explicou como seria a atividade daquele dia: iria ler com eles um livro, uma história bem interessante, mas que não seria contada por ela, e sim por todos eles. A princípio, alguns queriam escolher o livro, até que a professora apresentou a capa do livro que usaria. Explicou que o autor era francês e questionou se eles sabiam o que significava a palavra ESQUIMÓ. A princípio, as crianças não responderam e a professora insistiu:

- Alguém já ouviu falar em ESQUIMÓ?
- Parece ESQUILO, não é tia?
- Sim, parece a palavra ESQUILO, respondeu a professora.
- Sim, mas o que é mesmo que quer dizer a palavra ESQUIMÔ?
- É a casa de gelo! (criança 1)
- É a casa do pinguim. (criança 2)

As crianças levantaram estas hipóteses ao serem apresentadas à primeira página do livro, na qual aparecia a imagem de um iglu e de um homem. Uma menina identificou o iglu, explicando que era uma casinha de gelo, e a professora quis saber quem morava nela. Várias crianças responderam que era um pinguim. Apenas duas, percebendo a imagem, apontaram o homem como morador do iglu. Uma das crianças então disse que era ele o esquimó. A professora o parabeniza e continua a incentivar a participação das crianças: — *O que será que vai acontecer com ele? O que vocês acham que acontecerá na história?*

Algumas das hipóteses levantadas pelas crianças ao longo da história eram de que o gelo ia derreter e os personagens iriam morrer, que eles encontrariam um barco para os salvar, que conseguiriam chegar até uma praia, que precisariam nadar muito depois que o gelo derretesse, etc. Ao longo de todas as páginas, a professora estimulava as crianças a fazerem antecipações, inferências, levantar e confrontar suas hipóteses, de modo que a participação deles foi ativa e o papel da professora concentrou-se em instigar a curiosidade e a construção de sentidos pelas próprias crianças. A professora Cybelle não “contou” ou “leu” uma história *para* as crianças, mas conduziu o processo de construção de sentidos junto com elas, estimulando a leitura das imagens, a compreensão do explícito e implícito, a negociação entre as hipóteses divergentes e a retomada destas para confirmação ou refutação. A professora agia favorecendo a compreensão das crianças, levando em consideração que, para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler imagens, como propõe Castanha (2008, p.143). Além disso, a necessidade da resignificação do olhar do leitor para apreender e compreender o mundo de estímulos visuais, especialmente pictóricos, que o cerca, tendo em vista que, nessa linha narrativa é o desenho que conta toda a história sem que a palavra escrita entre em “jogo”, como destaca Furnari (2003, p. 66). Nesse sentido, vale ressaltar a importância do mediador do processo, como um leitor que tenha familiaridade com o código da linguagem visual, de forma a estimular as crianças no processo de apreensão, entendimento das sutilezas do código.

O momento em que a professora apresentou a imagem em que os personagens encontraram a terra foi aplaudido por muitas crianças e provocou euforia em outras. Alguns rapidamente perceberam que o bloco de gelo derreteu a ponto de ficar parecido com um picolé e anteciparam o conteúdo da cena final.

O livro circulou entre as crianças após a finalização da leitura coletiva e foi preciso intervenções da professora para que aguardassem enquanto os colegas observavam, combinando com eles que o folheassem em dupla ou trios.



Crianças manuseando o livro após a mediação



Percebemos, ao longo da interação entre a professora Cybelle e sua turma, o quanto um trabalho que estimule as crianças, apontando ou levando-as a descobrir os elos de encadeamento, que fazem a ligação entre os quadros que narram a história a ser contada, fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens pode aprofundar a leitura da imagem e da narrativa, estimulando o desenvolvimento da capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses e síntese. Reforçando a ideia, Fanny Abramovich (1997, p.34) destaca a possibilidade da construção oral das histórias nos livros de imagem pelos leitores, que, a partir da oralidade, pode-se ampliar os detalhes, refazendo a história de modo novo e pessoal, inventando as mil possibilidades que apenas as narrativas visuais permitem e estimulam. A esse respeito, concordamos que “a criança não necessitaria das explicações do adulto para fruir a história; e, o que é mais interessante, por meio de uma linguagem que lhe é extremamente familiar, haja vista quanto o desenho é importante na sua atividade” (Furnari, 2003: 65).

3º momento – Exploração da linguagem visual de diferentes obras

Pensando na diversidade de livros de imagens que oferecemos às crianças no acervo disponibilizado em sala de aula, solicitamos que as crianças analisassem como seus autores e ilustradores os haviam produzido. Que materiais, que técnicas de ilustração usaram, quais os efeitos pretendidos. Organizados em grupos de 4 ou 5 crianças, receberam os livros que pré-selecionamos:

- Grupo 1 – Ilustrações com desenhos e com massa de modelar

- Grupo 2 – Ilustrações com técnicas que misturavam pintura, desenho e colagem com materiais diversos (retalhos de tecidos, recortes de jornais, revistas, papelão, etc.).
- Grupo 3 – Aquarelas e pinturas diversas
- Grupo 4 – Desenhos de diferentes estilos e coloridos com materiais diversos (crayons, canetinhas coloridas, pinturas com lápis de cor ou mesmo digitalmente coloridos)

Buscando um encadeamento nos diferentes momentos da sequência didática, a ideia de aproximar as crianças de um acervo pouco conhecido e desafiá-las a ler imagens, foi vivenciada desde o primeiro momento, enquanto que, na segunda aula, a professora auxiliou as crianças a construírem coletivamente uma narrativa verbal, tendo como pista as imagens. Nessa terceira aula, outra dimensão do livro de imagens foi explorada: sua forma composicional.

Durante a atividade, circulávamos para dar apoio e incentivar questionamentos nos grupos. Ao encontrarem um livro de André Neves, *Casulo*, antes mesmo de ler a capa, duas crianças identificaram os traços característicos do autor. Convidadas a socializar suas descobertas, as crianças enfatizaram que os livros eram feitos “com muitas coisas: desenhos, recortes, pinturas”. Outras acrescentaram que alguns “misturavam coisas, como papelão com pintura, desenhos com recortes de jornal e revistas”, “tem livro que usa até massinha!” (massa de modelar). Pedimos que apresentassem os livros que analisaram, mostrando o uso desses materiais. Cada grupo fez sua apresentação e os demais participaram atentos. Apenas um grupo não apresentou a história do livro, detendo-se apenas nos materiais utilizados. Os de-

mais faziam referência ao passar cada página, ao que estava acontecendo na imagem (sequência da história) e como o autor fez a respectiva ilustração. A atividade se estendeu até o final do horário, e todos os grupos tiveram a oportunidade de apresentar suas descobertas.



4º momento – Visita à Biblioteca Comunitária do Coque.

Acompanhadas pela professora, as crianças visitaram, em seu turno de aula, a Biblioteca da comunidade. Foram recebidas pela coordenadora e por outra mediadora de leitura daquele espaço. Inicialmente, circularam à vontade, observando atentos toda a ambientação. Alguns pegaram livros para ler, outros sentaram ao lado dos colegas que liam. A coordenadora da biblioteca, Betânia, falou um pouco sobre as atividades que a biblioteca desenvolvia, convidando-os a participar. Desse grupo, apenas algumas poucas crianças já conheciam a biblioteca comunitária. Após essas apresentações, a coordenadora deu início a uma sessão de mediação de leitura, com o livro *Amor Doce Amor*, de Regina Rennó.

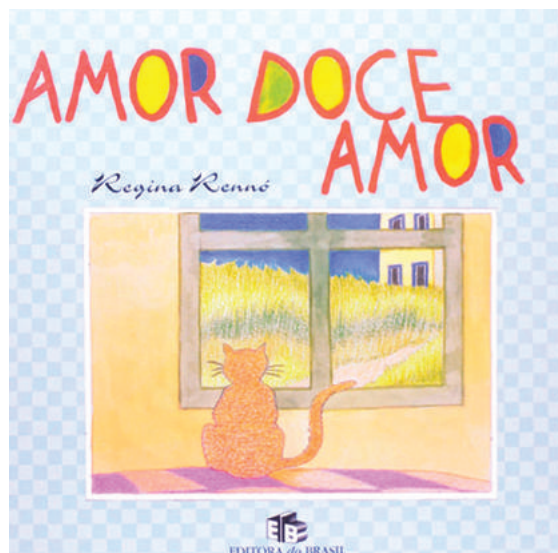
O livro traz a história de um gato querido por duas meninas que disputam sua propriedade. Em várias imagens o gato parece viver dividido entre o amor das duas

e privado de sair para ver uma delas. Em função disso, adoece, se entristece e morre. As duas meninas, então, no enterro do gato, tornam-se, finalmente, amigas e trocam flores que haviam levado para o falecido amigo.

As crianças se acomodaram, sentadas ou deitadas, e a mediadora apresentou-lhes o livro, a autora, perguntou se a conheciam e estimulou as crianças a levantarem hipóteses sobre a história ali contida.

Escolhido por ser bastante requisitado pelas crianças que visitam a biblioteca, o livro possibilita várias leituras, promove uma reflexão sobre afeto, perdas, ciúmes, amizades e cuidados com os animais, levando também a uma reflexão sobre a morte como forma de aproximar pessoas.

A condução dessa mediação, diferentemente da que foi realizada pela professora Cybelle com as crianças, teve um direcionamento por parte da mediadora, que, interagindo com as crianças, questionava a compreensão



destas, mas, ao final de cada cena (página), apresentava sua leitura, atribuindo sentido e linearidade à história. As crianças complementavam e destacavam elementos ou detalhes das imagens que passassem despercebidos pela mediadora. Ao longo da mediação, as crianças se entristeciam ou ficavam penalizadas com o sentimento do gato, dividido entre as duas meninas. Durante a mediação, sempre perguntavam por que o gato tinha que morrer, por que a menina não deixava a outra menina brincar com ele, elas tinham que ser amigas, houve várias indagações e, no final, disseram que mudariam o final para que o gato não morresse. Alguns contaram suas experiências com bichos de estimação.



5º momento – Produção do roteiro do livro a ser construído com as crianças

A turma da professora Cybelle, conforme destacamos anteriormente, estava concluindo um trabalho sobre a obra de André Neves quando iniciamos a sequência didática. Sua personagem Obax ainda era muito presente entre as crianças e foi sobre ela que os pequenos “escreveram” seu livro de imagens. A princípio, a professora fez uma série de negociações com o grupo, para

que pensassem em um roteiro para essa história. Tal cuidado se justificava pela especificidade de um livro de imagens onde a sequência e o encadeamento dos fatos permitissem que os leitores pretendidos (familiares e colegas de outras turmas) pudessem entender a história e também para evitar que se resumissem a meras sobreposições de imagens que as crianças destacavam da história original.

Convidadas a pensar como seria a nova história de Obax, as crianças sugeriram o título Obax II. Um dia antes de iniciar a construção da história que contariam em um livro de imagens, a Professora Cybelle realizou uma atividade de preparação, que envolveu técnicas de relaxamento, com as crianças deitadas no espaço livre do final da sala, sobre um tecido florido, num círculo em formato de sol. Colocou uma música de fundo e solicitou que as crianças fechassem os olhos e escutassem a canção África, do grupo musical infantil Palavra Cantada. Esse foi um momento importante em que a agitação das crianças precisava ser trabalhada para que conseguissem se concentrar na atividade. A professora conduziu seus alunos em uma meditação, propondo às crianças visualizações diversas e, de certa forma, permitindo que se colocassem no lugar da personagem Obax, viajando nas costas de seu elefante. Ao final, estavam muito mais tranquilos para iniciar o trabalho.

Na aula em que, de fato, as crianças negociaram o roteiro da história, a professora Cybelle, então, falou que iniciaria a construção do texto que, depois, seria contado por imagens, e que esse texto seria feito com a turma de forma coletiva. Explicou o que era um roteiro e mostrou o equipamento que trouxera – um gravador de voz.

As cadeiras estavam dispostas em círculo e, ao centro, a docente explicou como seria o processo. Orientou que quem quisesse falar levantaria a mão e ela chegaria perto e gravaria, e com isso, as outras crianças pres-tassem muita atenção para dar continuidade ao texto. Ao final, a professora recuperou, em linhas gerais, como ficaria a história. Sintetizamos abaixo o registro feito em audiogravação. Na síntese, excluímos as sugestões que se repetiram, mas procuramos ser fieis ao registro da fala das crianças e dos termos que empregaram.

Quando Obax cresceu e ficou grande como o Baobá, ficou cheia de amigos e os mais velhos começaram a acreditar mais nela. Ela se transformou numa mulher bonita e corajosa, como o baobá. Então ela conheceu um homem, se casou, teve uma filha, que gostava muito do baobá porque ele se parecia com o elefante que era o amigo dela, Nafisa, que se perdeu da manada ainda pequeno.

A filha gostava muito de brincar com Obax. Era uma menina muito bonita.

E ela era uma princesa, e todas as vezes ela vai visitar o baobá. E juntos, ela e o amigo dela, o elefante, ainda tem muitas aventuras e quando as pessoas sobem na árvore, as pessoas dormem e pensam nas aventuras dela.

No dia seguinte a professora e seus alunos deram continuidade ao roteiro que já haviam iniciado. A docente explicou que cada um/a daria sua opinião sobre que imagem ficaria em cada cena e decidiriam juntos o que ficaria no final. A princípio, foram retomados os desejos feitos individualmente pelas crianças na aula anterior, a história criada coletivamente para ser contada através de imagens e Cybelle perguntou para as crianças como seria o primeiro quadro, a primeira página

do livro. As crianças responderam: “-Obax, o baobá e o elefante!”. Passando para o segundo quadro, perguntou o que viria depois que as pessoas soubessem quem são os personagens. Este era um detalhe importante de se colocar naquele momento, lembrando que se tratava de uma história e que teria que ter início, meio e fim, considerando que a ilustração, nesses casos, substitui a linguagem verbal, o texto, mas não os elementos próprios à literatura, como a narrativa (Zilberman, 2005, p. 156). As crianças disseram que viria o casamento de Obax, daí começaram dizendo que ela não casa logo, que primeiro namora. Diante desse impasse, a professora sugeriu que, primeiro, eles se encontravam e se apaixonavam, daí as crianças foram dizendo: “-Aí eles namoram, vão de mãos dadas, depois casam, depois ela engravida, a gente faz o parto, depois e cresce...!” Percebia-se que o texto, se dependesse das crianças, ficaria muito grande e inviável em decorrência do pouco tempo que tinham, pois a escola entrou em reforma e estava sendo feito um rodízio de aulas. Ao explicar que teriam que cortar algumas cenas, ao final de muita discussão, decidiram que eles namorariam e, na cena seguinte, já seria ela grávida, deixando subentendido que eles se casaram, para, depois, nascer sua filha, que seria uma criança forte e saudável como o baobá, criada com amor e também com o elefantinho e o baobá presentes em sua vida. Solicitou que as crianças resolvessem entre elas qual cena fariam, orientou que o melhor seria fazer em dupla.

Segundo Almeida Junior (2000, p. 20), à medida que o indivíduo vai conhecendo, explorando, formulando hipóteses e refletindo sobre as imagens, ele vai gradualmente refinando o olhar, descobrindo a lógica, as



sutilezas do código da linguagem visual. Em seu texto, o autor ressalta o papel da escola no desenvolvimento desse processo, oferecendo desafios que levem à participação da criança em atividades que coloquem em prática a ação de fazer perguntas às imagens e refletir sobre elas, bem como descobrir uma lógica de conexão ou contradição; recortando imagens, colando-as manualmente ou remontando-as (...) a fim de criar textos figurativos na forma de discursos ou narrativas com mensagens expressivas e críticas. Assim, assume grande importância no trabalho em equipe, a biblioteca – alguém que disponibilize os acervos, que instigue a curiosidade, que faça as perguntas pertinentes.

6º momento – Elaboração das ilustrações do livro de imagens

Para a produção do livro de imagens com a turma, procuramos levar em consideração o que Eva Furnari considera como características importantes para a produção e confecção de livros infantis formados apenas por imagens: o livro deve estimular a imaginação e a atividade da criança; a linguagem deve ser apropriada ao universo da criança, tanto na estrutura como na forma de se apresentar; as ilustrações devem fugir de estereótipos. (FURNARI, 2003, p.66).

Quando as crianças chegaram na sala de aula recebeu, cada dupla, uma folha de ofício, e a docente foi orientando que cada uma prestasse atenção na cena que faria e foi dando as instruções. Explicou a escolha do desenho dos personagens do livro. Combinou com elas que pintassem a Obax com lápis marrom, disse que, como era um único livro, todos teriam que pintar com a mesma cor, tonalidade e foi passando de banca em banca fazendo observações. Enquanto as crianças pin-

tavam, a professora foi distribuindo os outros personagens a partir da escolha de cada cena. Distribuiu para todos pincel e tinta azul e pediu que todos pintassem o céu. Em seguida, a tinta amarela misturada ao marrom que uma das crianças fizera e pediu para que todos pintassem a terra. As crianças colocaram os detalhes de suas escolhas em suas cenas.

Algumas imagens foram refeitas, por considerarem coletivamente que, se o livro não tem palavras, as pessoas precisariam ter a ideia de um tempo decorrido. A cena de Obax grávida ao lado de sua casa foi a solução encontrada pelo coletivo para dar a ideia de que eles se casaram. Essa cena foi refeita várias vezes. A cena do pai fazendo um balanço no baobá para sua filha foi um pouco trabalhosa. As duas últimas cenas foram refeitas, pois as crianças encontraram dificuldade em colocar a filha de Obax em cima do elefante filho de Nafisa e a família toda em cima de Nafisa, terminando com toda a família feliz e brincando. O grupo trabalhou de forma muito colaborativa e, só em alguns momentos, a professora precisou ajudá-los nas colagens.

7º momento – Oficina de cartoneria

Considerando o envolvimento da turma com as artes plásticas, a confecção do livro de imagens e sua organização, optamos por realizar uma oficina de criação de livros Cartoneros⁷, na mesma perspectiva de uso de imagens, ou seja, de um livro de imagens. Tínhamos o livro coletivo, e propusemos a produção de pequenos livros pelas crianças, em sequências de imagens.

7. Livros artesanais, relacionados a um movimento editorial alternativo que utiliza papelão reutilizado para confecção de encadernações produzidas manualmente.

A Oficina de criação, composta por um encontro com duração de duas horas, teve início com a apresentação da proposta e do grupo de mediadores da oficina e uma breve história da edição cartoneira, explicação da utilização dos materiais e o processo de criação: da produção escrita à encadernação. A parte da conversa sobre o movimento cartoneiro foi comprometida pela falta de tempo, o que consideramos um ponto negativo, pois um dos objetivos do grupo convidado a promover a oficina era, além de ensinar a confecção dos livros, passar a história do movimento cartoneiro aos participantes das oficinas, para que todos, independente da faixa etária, pudessem compreender a importância social, cultura e a consciência ambiental do movimento. Partimos, em seguida, para a parte prática com a produção das cores (mistura de cores), pintura da capa, encadernação do miolo.

As facilitadoras da oficina, participantes da Releitura, utilizaram materiais diversos, que já trouxeram selecionados, dentre eles: Papelão (Capa pré confeccionada / Cortada), Tinta guache Branca, Pincel (vários tamanhos), Corantes para tinta látex, Cola, Suporte para tinta (copo descartável) Folha A4, Linha de crochê e agulha Nº 5.

A turma já estava bastante familiarizada com a produção de artes plásticas, e esse não foi um empecilho para a oficina. As crianças foram bastante criativas e autônomas em todo o processo. Consideramos, de forma geral, que a experiência foi bastante proveitosa no que diz respeito ao contato das crianças com a proposta de confecção artesanal dos livros e a liberdade que eles tiveram para expressar sua imaginação, na produção das encadernações dos livros individuais que puderam levar para casa.



Crianças produzindo encadernação de seus livros de imagens



8º momento – A finalização da sequência

A finalização da sequência didática, infelizmente, coincidiu com um período tumultuado da escola, que, como destacamos anteriormente, estava passando por um processo de reforma, que coincidiu também com a finalização do ano letivo e um apertado calendário de eventos. Mesmo assim, o livro coletivo foi exposto às crianças de outras turmas e ficou combinado a retomada de algumas atividades no ano letivo seguinte, com a realização de uma socialização e exposição a ser promovida pela professora Cybelle, que optou por acompanhar sua turma no ano subsequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da sequência didática nos permitiu a confirmação de que o livro de imagem não é um mero “livrinho” para crianças que não sabem ler. Ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (Camargo, 1995: 79). Autores diversos apontam a necessidade de uma alfabetização visual e destacam a ampla capacidade narrativa que o livro composto de imagens oferece.

A necessidade de ampliarmos nossa compreensão estética passa também pela prática no que diz respeito à leitura de textos visuais. O atual momento histórico aponta invariavelmente para a importância de uma atualização também nesse aspecto: hoje se compreende o papel crucial que representa a inclusão da leitura de imagens e seus pressupostos teórico-metodológicos na prática docente.

Almeida Junior (2000) e Rossi (2003) destacam que o leitor, diante do livro de imagens, aciona as próprias vivências, memórias, sentimentos e referências extratextuais no percurso de atribuição de significado ao texto, que vai se formando ao longo da elaboração, mobilizando esquemas mentais no processo de atribuição de sentido às imagens, realizando um trabalho mental significativo que nada tem a ver com a simples recepção da imagem pela visão, mas sim com o estabelecimento de relações, comparações, classificações, levantamento de hipóteses.

Diante disso, pode-se inferir que as concepções pedagógicas (sobre leitura, aluno, alfabetização) podem exercer influência na leitura (interpretação das imagens), concentrada em optar por descrever literalmente as cenas ou por organizá-las, enriquecendo a narrativa. Acreditamos que o trabalho de sensibilização que a professora já desenvolvia, aliado à prática frequente de rodas de conversa e momentos diversos de interação entre crianças e professora, favoreceu a realização da sequência, pois, familiarizadas com a experiência de expressar suas opiniões e impressões oralmente e ouvir seus colegas, as crianças puderam desenvolver uma análise atenta e detalhada do acervo disponibilizado e dos livros utilizados nas mediações de leitura realizadas.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que a condução da professora, que evitava contar a história, mas, ao mesmo tempo, convidava as crianças a emitirem suas opiniões e expressarem suas hipóteses sobre a narrativa, certamente contribuiu para que as crianças pudessem experimentar um modo de ler livros de imagens com o qual não tinham familiaridade antes da realização dessa sequência didática.

Esta foi uma experiência importante, principalmente pela possibilidade criada para um aprofundamento no estudo sobre mediações de leitura com livros de imagens, além do diferencial de planejarmos coletivamente todas as etapas e atividades a serem desenvolvidas na sequência. Perceber o quanto as crianças se envolveram foi muito gratificante para nós.

Para a Biblioteca Comunitária do Coque, a experiência, avaliada como positiva, fortaleceu as parcerias com a escola e, sabendo que é o mesmo público atendido nas colônias de férias da biblioteca, foi possibilitada a criação de uma agenda para o ano letivo junto à escola, sendo essa uma das metas a ser alcançada com as escolas do entorno. Além disso, do ponto de vista do desenvolvimento das atividades com mediação de leitura, trabalhar com livros de imagens foi um desafio agradável e enriquecedor para todas nós. Embora já tenhamos feito algumas mediações com esse gênero, na biblioteca, nos momentos de formação de mediadores e professores, em sala de aula e em outros eventos que unem CEEL, Releitura e escolas, a realização da sequência didática nos levou à necessidade de estudar mais sobre estes livros e seu enorme potencial crítico e criativo, além de nos levar a pensar em estratégias de mediação de leitura que sejam mais propícias ao trabalho com a leitura de imagens.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. Alfabetização para a leitura de imagens: apontamentos para uma pesqui-

sa educacional. **Revista de Educação**, n. 08, p. 15-21. Pontifícia Universidade Católica. PUC-Campinas. Campinas: 2000

BELMIRO, C. A. Livro de imagens. In: FRADE, i.c.a.s ; VAL, M.G.C. e BREGUNCI, M.G.C. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2014.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**, Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CASTANHA, Marilda. A Linguagem no livro sem texto. In: OLIVEIRA, I. (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

COELHO, Nelly. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000

ROSSI, M.H.W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003





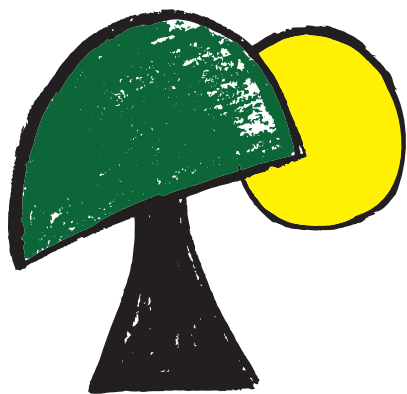


MITOS DE ORIGEM

CONFORME O POVO TIKUNA E UMA GRIÔ IORUBÁ

Carmen Lucia B Bandeira

Isamar Martins de Santana



INTRODUÇÃO

Conhecer o gênero literário mito, buscando compreender sua importância para o reconhecimento de outras culturas e de como os diferentes povos nos apresentam a origem do universo, dos seres e das coisas foi o objetivo geral desta sequência didática, realizada na Escola Municipal Josué de Castro, localizada no bairro de Brasília Teimosa, no Recife-PE.

A sequência didática aconteceu na turma do Ensino Fundamental, da professora Kelly Nascimento de Góes Cavalcanti, e foi conduzida por Izamar Martins, mediadora de leitura da Biblioteca Comunitária do CEPOMA (Centro de Educação Popular Maílde Araújo) e por Carmen Lucia B. Bandeira (Carminha), formadora do CEEL.

O bairro de Brasília Teimosa que se originou de uma antiga vila de pescadores é sede da Colônia Z-1, que, além de ser um reduto de várias manifestações da cultura popular, tem uma longa história de luta contra a especulação imobiliária.

O CEPOMA tem uma trajetória de quase duas décadas, voltada para o cultivo das danças populares com crianças e adolescentes e tem orgulho de ter fundado o primeiro maracatu de crianças – Nação Erê – que significa criança na língua iorubá.

O maracatu de baque virado é uma expressão da cultura popular pernambucana, de raiz nitidamente africana, nascido dentro dos terreiros de candomblé. Há várias décadas, à meia-noite da segunda-feira de carnaval, todos os maracatus se encontram no Pátio do Terço, na frente da Igreja do Rosário dos Pretos, para reverenciar a memória dos ancestrais que aqui chegaram no tempo da escravidão, na manifestação conhecida como Noite dos Tambores Silenciosos.

Com a criação do maracatu Nação Erê, vários grupos culturais criaram maracatus infantis, que atualmente ocupam o Pátio do Terço, às 18 horas da segunda-feira de carnaval, para reverenciar os ancestrais fazendo o toque especial na Tarde dos Tamborzinhos.

A participação das crianças, especialmente das classes populares, na recriação dos maracatus, permite o contato direto com elementos míticos vivos, presentes nas práticas culturais de matrizes africanas e indígenas no Recife, – como a calunga e outras entidades mitológicas do universo dos terreiros de umbanda e candomblé (de matrizes africanas e indígenas) e por isso podem repercutir no processo de formação das comunidades leitoras, fazendo uma contraposição aos arquétipos eurocêntricos.

A equipe de educadores da Escola Municipal Josué de Castro participa ativamente do movimento de resistência cultural na comunidade e, em 1980, se integraram ao projeto coletivo de reconstituição da história da comunidade, envolvendo crianças, jovens e idosos, resultando na publicação do livro *Brasília Teimosa*.

Desse modo, a prática da leitura impregnada de significado – tanto no que se refere afirmação da história dos

sujeitos em seus processos de luta pela equidade social, quanto ao reconhecimento e valorização da herança africana e indígena na formação cultural do povo brasileiro – faz parte da resistência e alimenta a ação pedagógica de muitos professores de Brasília Teimosa, tanto que entre os anos 2000 e 2003, a professora Socorro Damasce-
na, (Escola Josué de Castro) participou das oficinas de leitura do projeto Rede de Leitura (Centro de Cultura Luiz Freire), e desenvolveu o projeto didático de leitura de mitos com sua turma de 3ª série, que resultou na publicação do livro *O mar e suas lendas*, pela editora Caranguejo (alternativa) onde as crianças criaram histórias para responder a pergunta: Por que o mar é salgado?

O MITO COMO GÊNERO TEXTUAL

Os mitos, parentes próximos das lendas e também dos contos de fadas, integram o acervo universal das histórias provenientes da tradição oral dos diferentes povos, encontrando-se atualmente assimilados e classificados pelas editoras como literatura infantil e juvenil.



Frutos da imaginação humana, os mitos, impregnados de simbologias do mundo dos encantamentos, fazem parte das ancestralidades de todos os povos, sendo oriundos das eras quando não se costumava fazer distinção entre filosofia, ciência e religião. Através das narrativas, os antigos encontravam explicação para a origem das coisas, dos seres, do universo.

Ao reconhecer a importância desse gênero como caminho para aproximação e entendimento da cultura do outro, antropólogos e filólogos, no mundo todo, se dedicaram às compilações dos contos da tradição oral, referendando-os, inclusive, como marcos de identidade nacional. No caso do Brasil, Câmara Cascudo, em suas reflexões sobre literatura oral, enfatiza sua importância para o entendimento da mentalidade popular e classifica como expressões dessa modalidade: o canto, a dança, o mito, a lenda, a anedota.

Por sua vez, Erich Fromm, fazendo uma abordagem do ponto de vista da Psicanálise, considera a estrutura narrativa do mito como expressão da linguagem simbólica universal do inconsciente, que remete a uma profusão de imagens oníricas.

À medida que foram sendo transpostos para a escrita, identificam-se nas narrativas mitológicas qualidades que se referem ao conceito de literariedade: densidade textual, concisão, ligação entre real e imaginário, além de uma aparente ingenuidade, impregnada de lampejos poéticos.

Ainda na perspectiva da aproximação entre Literatura e Psicanálise, Adélia Bezerra de Menezes ressalta que as duas têm em comum a Palavra como matéria-prima, lembrando ainda a refinada fórmula lacaniana do “incons-

ciente estruturado enquanto linguagem, passando pelo substrato comum a sonhos, mitos, lendas, lapsos, epopeia, romance, poema – a emersão do inconsciente”. (MENEZES, 2004, p.11). Adélia chama ainda a atenção para o fascínio de Freud pela literatura, lembrando que foi nessa fonte que o pai da Psicanálise bebeu para estruturar suas primeiras formulações, “quando ainda não se dispunha do arsenal da Linguística estruturada enquanto ciência”. Nesse sentido, Freud compreendia que “a Literatura, assim como a Psicanálise, é um lugar do exercício radical da Palavra e, assim sendo, fornece uma leitura do homem, propicia um conhecimento da alma humana” (p. 11).

Prosseguindo, Adélia faz uma citação literal de Freud sobre o papel dos poetas fazendo a ligação com o mundo dos sonhos, extrapolando para uma crítica ao saber da escola, que, presumidamente por supervalorizar a racionalidade, despreza o que se pode aprender por meio do sonho, pela emoção, pelo sentimento:

Os poetas são aliados muito valiosos, cujo testemunho deve ser levado em alta conta, pois continuam a conhecer uma vasta gama de coisas entre o céu e a terra com os quais o nosso saber escolar ainda não nos deixou sonhar. Estão bem adiante de nós, gente comum, no conhecimento da psique, já que se nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência. (MENEZES, 2004, p. 12)

Fazendo uma distinção entre o “saber escolar” e o conhecimento que “deixa sonhar” – exatamente porque acolhe a dimensão do não racional, atento à cadência do inconsciente, Freud chamava a atenção também para a importância de se aliar aos poetas e aprender com eles como ensinar a escola a sonhar e aprender com os poetas que, pela familiaridade com o universo dos sonhos.

Da mesma forma, aproximando-se da perspectiva jungiana, os mitos, tanto por serem impregnados de imagens oníricas e de conteúdos da linguagem universal do inconsciente, quanto por possibilitarem a emersão do inconsciente coletivo são aliados dos poetas, ensinando a escola a sonhar e a reconhecer o diferente. (JUNG, 1964)

Chamamos ainda a atenção para o fato de os mitos serem, ao mesmo tempo, singulares e universais, constituindo-se como fatores determinantes na definição das identidades culturais, uma vez que, pela plasticidade de sua natureza, são adequados e se configuram de acordo com as características particulares do meio ambiente, dos contextos culturais específicos, dos condicionantes climáticos, geográficos, sociológicos.

Nesse sentido, os Irmãos Grimm, linguistas que elaboraram o dicionário do léxico alemão, se dedicaram, ao longo de 1812, à pesquisa dos contos da tradição oral no universo germânico, empenhando-se, por iniciativa própria, em encontrarem formas de publicação em larga escala, com o objetivo de incentivar outros pesquisadores a fazerem o mesmo em relação às seus próprios países, por entenderem que, ao extrapolarem facilmente as fronteiras do dicionário e do próprio idioma, as narrativas provenientes da tradição oral cumpriam esse papel diplomático de comunicar-se com os outros povos, demarcando a identidade do povo alemão. (GRIMM, 1986)

Anteriormente, Charles Perrault já havia feito o mesmo em relação às narrativas da tradição oral na França, enquanto Hans Christian Andersen, seguindo a mesma trilha, produziu as histórias universalmente conhecidas, que traduzem simbolismos do mundo escandinavo – personagens que brotam do imaginário dos povos

da neve, interagindo com a entidade encantada do reino das águas – *A pequena sereia* – prima das nossas iaras ou da própria lemanjá.

Por sua vez, os heróis da mitologia grega, que circularam o mundo na forma de versos, cantado pelo herói Ulisses, na reconhecida Odisséia, demarca a história da civilização do mundo ocidental. Sendo assim, podemos afirmar que as crianças brasileiras, antes de Monteiro Lobato, fizeram a sua iniciação na formação de leitores, seja pela modalidade da literatura oral, seja através dos clássicos da literatura universal, se apropriando das entidades de natureza mitológica, do etnocentrismo europeu: as moiras, as fadas, os duendes, as sereias.

Isso porque, enquanto a língua portuguesa se afirmava como língua oficial ao tempo em que se constituía a identidade do povo brasileiro, o nosso imaginário se alimentava dos mitos e contos da tradição oral migrados da velha Europa, enquanto os universos mitológicos dos povos indígenas nativos eram mortalmente feridos juntamente com suas línguas. Simultaneamente, as línguas e entidades encantadas das cosmogonias dos países africanos lutavam para sobreviver de alguma forma em seus territórios étnicos: as senzalas e os terreiros de candomblé e de umbanda.

Diante dessas constatações, é possível deduzir que, na perspectiva sociológica da História da Leitura no Brasil, o estado atual dos mitos e lendas dos universos dos povos indígenas e africanos – formadores da identidade cultural brasileira – é uma força viva. As narrativas brotam com profusão, miscigenadas e integradas aos processos de afirmação, no ressurgimento e resistência dos povos subjugados e colonizados.



Como nos tempos de antigamente, os mitos sobrevivem junto com os processos de resistência e afirmação, nos territórios étnicos dos povos indígenas e africanos no Brasil, rompendo com a lógica das cronologias e nos remetendo a territórios onde o tempo é regido por outras leis, sendo ainda possível não estabelecer distinção entre mito, religião e ciência. Nesses territórios, o mito ainda se reveste da condição ritualística, conservando características arcaicas, que merece ser tratado como patrimônio vivo a ser compreendido, zelado, cultivado.

No entanto, essa não é uma realidade óbvia, perceptível, palpável por grande parte dos leitores, uma vez que causa estranhamento e perplexidade à maioria de nós que integramos a chamada sociedade nacional, o contato com a leitura dos mitos indígenas e africanos, e, principalmente, a forma como seus representantes se comportam perante as histórias e as suas entidades mitológicas, especialmente quando afirmam que, para eles, o mito tem status de verdade.

Na verdade, é necessário entender as causas desse estranhamento, do incômodo que brota das entranhas, pela dificuldade de entender que essas narrativas que nascem nos contextos de resistência, de povos em estado de ressurgimento, impregnadas da dimensão ritualística ao tempo em que, reivindicando o status de literatura. De certa forma, podemos recorrer ao exemplo da Grécia Antiga, para tentar entender o que acontece no Brasil de hoje. É possível que estejamos vivendo agora o que já foi vivido antes com os heróis e entidades mitológicas do panteão de Atenas, reconhecidas atualmente como arquétipos no território da Psicanálise e ciências afins, e do ponto de vista literário, se transformaram nas grandes peças do teatro e da literatura ocidental.

Ao mesmo tempo, cabe perguntar em que medida a estranheza e, muitas vezes, negação de tantos leitores diante dos mitos dos povos indígenas e africanos, não se trata de comportamento contaminado pelo preconceito racial, até inconsciente, especialmente quando o mito trata da cosmogonia dos Orixás, que costuma ser rejeitada de forma acintosa no ambiente escolar, inclusive por parte dos docentes.

Se, por um lado, é compreensível a estranheza que causa nos indivíduos a rejeição a esses conteúdos, comportamento que tem raízes históricas, – que precisa ser interpretado às luzes da psicanálise social, visando à tomada de consciência e a superação –, difícil é entender que a resistência esteja profundamente enraizada na escola como lugar institucional, cujo papel é garantir o direito à leitura, contemplando a diversidade dos matizes, as múltiplas formas de conceber e interpretar o mundo, abrindo caminho para o conhecimento de si, para entender e ir ao encontro do outro.

A luta vem de longe, pois não é de hoje que autores como Ana Maria Machado, Rogério Andrade Barbosa, Cíça Fitipaldi, Carolina Cunha, Daniel Munduruku, Joel Rufino dos Santos, Muniz Sodré, entre outros, são pioneiros no tratamento dessa questão e, desde a década de 1970, vem empunhando essa bandeira e produzindo literatura com esse referencial; lutando para que as histórias baseadas nas mitologias indígenas e africanas façam parte da formação leitora das crianças brasileiras.

Percebe-se que, gradativamente, essa literatura vem ocupando espaço no mercado editorial, onde o gênero mito vai se propagando como marco de definição das identidades étnicas, com a inclusão dos títulos e

dos próprios autores indígenas e afrodescendentes. Em muitos casos, os títulos são editados a partir de projetos especiais, edições alternativas, que mal chegam para o consumo dos próprios povos em suas aldeias e escolas.

Do ponto de vista da afirmação e do reconhecimento da contribuição dos povos indígenas e africanos para a formação cultural brasileira, consideramos a apropriação pela leitura dos mitos indígenas e africanos como um caminho formidável de aproximação da natureza dessas culturas e uma forma de entender a nós próprios como produtos dessa miscigenação. Um espaço aberto para o mergulho tendo em vista a superação dos preconceitos e a assimilação verdadeira dessas duas vertentes como componentes fundamentais da nossa identidade como brasileiros.

LEITURA DE MITOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NUMA ESCOLA EM BRASÍLIA TEIMOSA

Como já dissemos anteriormente, estabelecemos, como objetivo da sequência didática, conhecer alguns mitos dos povos africanos e indígenas do Brasil, aproximando e valorizando esse imaginário como parte integrante da nossa formação cultural.

Escolhemos a comunidade de Brasília Teimosa, pelas suas características, que permitem aprofundar uma perspectiva de formação de leitores voltadas para a afirmação dos sujeitos, já em curso na comunidade, a medida em que os educadores tomam posse de sua história, afirmando a autoria coletiva e se reconhecendo como parte desses territórios étnicos, onde a cultura, com suas entidades míticas, permanece viva. A histó-

ria da vila de pescadores (colônia Z1) em articulação com as demais colônias ao longo do litoral nordestino, é reelaborada permanentemente pelos educadores e transformada em material de leitura. Nos anos 1960, ali se travou luta ferrenha contra a especulação imobiliária, culminando com a vitória do povo, que conquistou o direito à moradia, em território à beira da praia, geralmente ocupado pelos que têm elevado poder aquisitivo. Por causa dessa história, acontecida ao tempo em que ocorria a construção de Brasília, a comunidade foi batizada como o nome de “Brasília Teimosa”.

Os educadores e os artistas participaram ativamente desse processo, e as novas gerações se integraram ao mesmo espírito, continuam participando da organização política e reinventando as expressões artísticas, tornando o bairro reconhecido como reduto de manifestações da cultura popular.

No ano de 1986, a comunidade se envolveu no projeto Interação entre Educação Básica e Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (Secretaria de Cultura do MinC), em parceria com a Escola Josué de Castro, e com ampla participação dos vários segmentos dos moradores reconstituíram a história da comunidade, num exercício de produção autoral coletiva, que resultou no livro *Brasília Teimosa*.

Foi desse chão que brotou o CEPOMA (Centro de Educação Popular Mailde Araújo), educadora falecida precocemente, que participou da fundação da entidade voltada para o atendimento educacional a crianças e adolescentes e para o incentivo à formação de grupos culturais, sobretudo de ritmos e danças regionais de raízes indígenas, africanas, ibero-americanas.





O CEPOMA, como já foi mencionado, se orgulha de ter fundado o primeiro Maracatu infantil da cidade, o Nação Erê. A criação do maracatu infantil partiu do reconhecimento do vínculo dessa manifestação com os terreiros de umbanda e candomblé, e, para melhor compreender essa história, a equipe de educadores e artistas entrevistou a ialorixá Dona Maria de Sonia, do terreiro que deu origem ao Maracatu Encanto do Pina. E ali retornaram várias vezes, para aprender com quem sabia como e por que se faz Maracatu.

Os maracatus de baque virado, que têm ligação com os terreiros de candomblé, são manifestações importantes da cultura popular de matriz africana no Recife. Faz parte da tradição o encontro de dezenas de maracatus às segundas-feiras de carnaval, à meia-noite no Pátio do Terço, em frente à Igreja construída pelos escravos, para fazerem rufar todos os tambores, reverenciando a memória dos antepassados, num ritual que é conhecido como Noite dos Tambores Silenciosos. Seguindo a

tradição dos mais velhos, os maracatus infantis criaram a filial da Noite dos Tambores Silenciosos – a Tarde dos Tamborzinhos. A participação das crianças no Maracatu envolve, junto com o reconhecimento de fazer parte dessa cultura, o exercício de produção autoral combinado com a expressão em múltiplas linguagens – rítmica, musical, criação de loas (escrita, leitura e canto em coro) – que orienta uma perspectiva diferenciada de formação de leitores.

Há aproximadamente 15 anos, a equipe decidiu integrar ao seu projeto cultural um Cantinho de Leitura, que evoluiu para uma Biblioteca Comunitária e vem realizando um intenso trabalho voltado para a circulação de acervos e disseminação da leitura literária no bairro.

O trabalho do CEPOMA é legitimado pelas crianças, adolescentes, famílias e pelas escolas. A biblioteca faz parte da RELEITURA (Bibliotecas Comunitárias em Rede) e atualmente, a partir das diretrizes do subprojeto Mediadores de Leitura tem se empenhado na parceria com as escolas do entorno, visando apoiar a estruturação e dinamização das bibliotecas escolares. As crianças participam de várias atividades de produção autoral como criação de loas para o maracatu, leem e declamam poemas de Solano Trindade e convivem com vários autores negros como a escritora Inaldete Pinheiro de Andrade.

Os artistas e educadores de Brasília Teimosa são reconhecidos pelo compromisso com a história do bairro e suas lutas, mas também pelo empenho em pesquisar e elaborar permanentemente essa história, transformando-a em conteúdos de leitura. São vários os grupos de educação e cultura popular que existem no bairro e vários são os exemplos de projetos pioneiros de

alfabetizadoras e professoras das séries iniciais, que gostam de ler e refletir sobre suas práticas, recriando e reformulando suas metodologias, à medida que ampliam suas referências de leitura.

A participação de educadoras do CEPOMA nesse mesmo projeto Rede de Leitura está na raiz da criação da biblioteca comunitária, que começou como um Canto de Leitura, com incentivo do mesmo projeto. O CEPOMA interage bem com as escolas do entorno e, cada vez mais, vai consolidando a perspectiva de mediação da leitura literária na comunidade, com estratégias eficazes de circulação do acervo e incentivo à formação de leitores, com ênfase na perspectiva da afirmação da identidade cultural da comunidade.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA ESCOLA JOSUÉ DE CASTRO

Por tudo o que já foi explicado, a Escola Josué de Castro foi escolhida para a realização dessa sequência didática, em especial, uma turma da faixa etária de 05 a 10 anos, na modalidade Ensino Fundamental 1. As crianças se mostraram curiosas, receptivas e participativas. A maioria se insere na classificação de “leitores alfabéticos” pois sabem ler palavras, algumas frases e são capazes de entender e reconstituir as histórias, lerem trechos e parágrafos, escreverem palavras, cometendo erros ortográficos esperados. Observou-se, no entanto, que poderiam estar mais evoluídas na fluência, então, capacidade de interpretação dos diálogos.

Na sala em que foi realizada a sequência didática, estavam expostos cartazes relativos a uma experiência ou projeto recente com literatura de cordel.

Uma situação especial impediu a participação da professora da escola, Kelly Cavalcanti, responsável pela turma do terceiro ano do primeiro ciclo e participante do PNAIC, mas isso não impediu que ela viesse a se integrar ao processo já em andamento, procurando adaptar-se dentro dos seus limites. Para que isso ocorresse, foi muito importante o acolhimento da diretora-professora Lourdes Freitas – a partir da intermediação de Maria Tenório e Isamar Martins de Santana (mediadoras do CEPOMA).

A diretora, que é muito sensível aos projetos de leitura, entendeu que uma aliança com o CEEL e a Releitura agrega valor e confere visibilidade pública à escola. Ela entende ainda que a intervenção do CEPOMA, como biblioteca comunitária, disseminando a leitura literária na comunidade, se soma ao principal objetivo do PNAIC de levar as crianças a se alfabetizarem até a idade de oito anos, agregando o diferencial de associar a formação dos leitores aos processos de alfabetização e letramento, ou seja, colaborando para transformar a escola num lugar de aprendizagem que afirme a identidade dos sujeitos e também contemple a dimensão do sonhar.

A abertura da escola para a realização da sequência didática, especialmente no período atribulado pelas demandas de encerramento do ano letivo evidencia o reconhecimento da comunidade escolar ao projeto social do CEPOMA, cujo principal objetivo é o fomento das práticas culturais voltadas para a valorização da comunidade e para afirmação da identidade cultural.

A prática da produção autoral entre as crianças e adolescentes faz parte dos objetivos e do CEPOMA, que nesse momento está descobrindo a importância da lei-



tura planejada na forma de sequencia didática, do mito como gênero literário, dando especial atenção aos mitos indígenas e africanos, na perspectiva da formação de uma comunidade leitora.

LEITURA DE MITOS DE ORIGENS EM TRÊS MOMENTOS

A sequência didática aconteceu em três momentos e constou basicamente de estratégias de mediação de leitura que envolveram: compartilhamento do acervo sobre o gênero proposto; narrativa oral de história; muita conversa e a exploração das imagens dos livros; leituras individuais de trechos das histórias; reconhecimento das palavras-chave em fichas; escrita de glosário das palavras-chave; ilustrações dirigidas de trechos das histórias.

No primeiro momento, foram apresentados os clássicos universais, de tradição europeia, fazendo, em seguida um recorte para mitos de origem, dos povos indígenas do Brasil e fechando com um mito da criação do universo, do povo iorubá. Para chamar a atenção das crianças, recorreu-se a uma estratégia muito utilizada pelo CEPOMA para permitir o acesso aos livros.

A MALA DOS MITOS

Uma mala contendo títulos previamente selecionados por Isamar, com clássicos da mitologia universal, foi apresentada às crianças no primeiro dia.

A mala de leitura é uma estratégia de circulação de acervo utilizada pelo CEPOMA desde 2008, fruto do projeto Leitores Brincantes, quando as crianças

participaram ativamente tanto da confecção das malas, como da seleção do acervo, que começou a circular na comunidade entre as famílias.

Através desse recurso, as crianças tiveram livre acesso aos livros, conversando animadamente sobre o que viam, comentando, identificando obras ou heróis conhecidos, tentando chegar, de alguma forma, à compreensão do gênero pelo comparativo das obras.



Isamar apresentando a mala dos mitos



Crianças em duplas lendo clássicos da mitologia universal





Interesse e satisfação em compartilhar leitura de um clássico da mitologia, em dupla

Ao longo da conversa, o conceito foi sendo explicitado, ressaltando a importância dos mitos para a constituição da identidade cultural de um povo. Na mala, também havia alguns exemplares de mitos dos povos indígenas do Brasil (*Assim nascem as estrelas*, do povo Karajá; *Livro das Árvores*, do povo Ticuna).

Isamar, que coordenou a sequência didática no primeiro dia, chamou a atenção para os dois livros, procurando deixar claro que os mitos são componentes fundamentais na constituição da identidade de um povo, e os índios são os primeiros antepassados do povo brasileiro. É importante, portanto, que as crianças, desde pequenas, aprendam a conhecer os mitos indígenas, apropriando-se do imaginário dos primeiros nativos e construindo coletivamente o entendimento de que eles estão na base da nossa formação cultural.

As crianças foram informadas que, no dia seguinte, iriam ouvir uma das muitas histórias contadas no *Livro*



Apresentação por Carminha, do *Livro das Árvores*, do Povo Ticuna

das Árvores, de Gruir (2000), especialmente a que trata da origem da claridade, conforme a explicação dada pelo povo Ticuna: *A samaumeira que escurecia o mundo*.

No segundo dia, a mediação de leitura foi conduzida por Carminha, que voltou a apresentar o *Livro das Árvores*, dizendo que iria se deter na história *A samaumeira que escurecia o mundo*.

Na apresentação, foi explicado que a história estava escrita naquele livro, esclarecendo que os autores eram educadores Ticuna, índios do Amazonas, que vivem à margem do rio Solimões. Foi destacada a importância da relação do povo Ticuna com as árvores, ressaltando que, para eles, tudo o que existe na natureza teve origem nas árvores e, se as árvores morrem, morre também o povo e sua cultura.

Novamente se conversou sobre o que eles entendiam sobre mito, alguns disseram que “é mentira”, outros,

que “são histórias”, um garoto, em especial, fez uma associação por alto ao percurso do sol, girando em torno da terra. Outro se lembrou do percurso da estrela, que ouviu no dia anterior, sobre o povo Karajá. Foi dito que mitos são histórias contadas pelos antigos para explicar a origem das coisas. Os antigos que ainda não conheciam a ciência entendiam que era assim que acontecia, por isso, para eles, os mitos eram verdades.

Como exemplo, foi contada a história da origem da claridade, que não chegava por causa da enorme samaumeira, uma planta muito conhecida na região amazônica. A copa muito densa produzia muita sombra, deixando os antepassados em estado de escuridão permanente. Para abrir caminho para a claridade, era preciso derrubar a samaumeira, que era presa no céu pelas garras de uma preguiça real. Para isso, foram realizadas várias tentativas, numa delas, os buraquinhos na copa, fruto de pedras atiradas, criaram as estrelas do céu. Depois de várias tentativas inusitadas, a árvore finalmente caiu, e o seu tronco transformou-se no rio Solimões, e os galhos, nos seus afluentes.

As crianças ficaram muito atentas enquanto ouviam a história, fazendo expressões de espanto e admiração, achando graça das palavras, acompanhando passo a passo a evolução da história.

Elas ficaram tocadas pela aura de encantamento e se ligaram nos nomes estranhos dos antepassados loi e Upi; nas palavras da língua ticuna: wotchine, Taine; no quatipiruzinho encantado, que conseguiu derrubar a árvore e se casar com a irmã dos dois antepassados.

Depois da história contada, foram exploradas as imagens dos livros, em meio a muita conversa e comentários, sempre se reportando ao significado de mito. Algumas crianças foram convidadas a ler, no livro, trechos da história.

Em seguida, foram apresentadas fichas com as palavras que apareciam na história, que as crianças iam lendo. Algumas foram ao quadro para escrever as palavras; fizeram filas e escreveram: samaumeira, wotchine, povo Ticuna, quatipuru, Taine, loi e Upi, Aicuna.





Carminha faz a mediação de leitura com o livro



Crianças desenhando a copa se transformando em céu estrelado



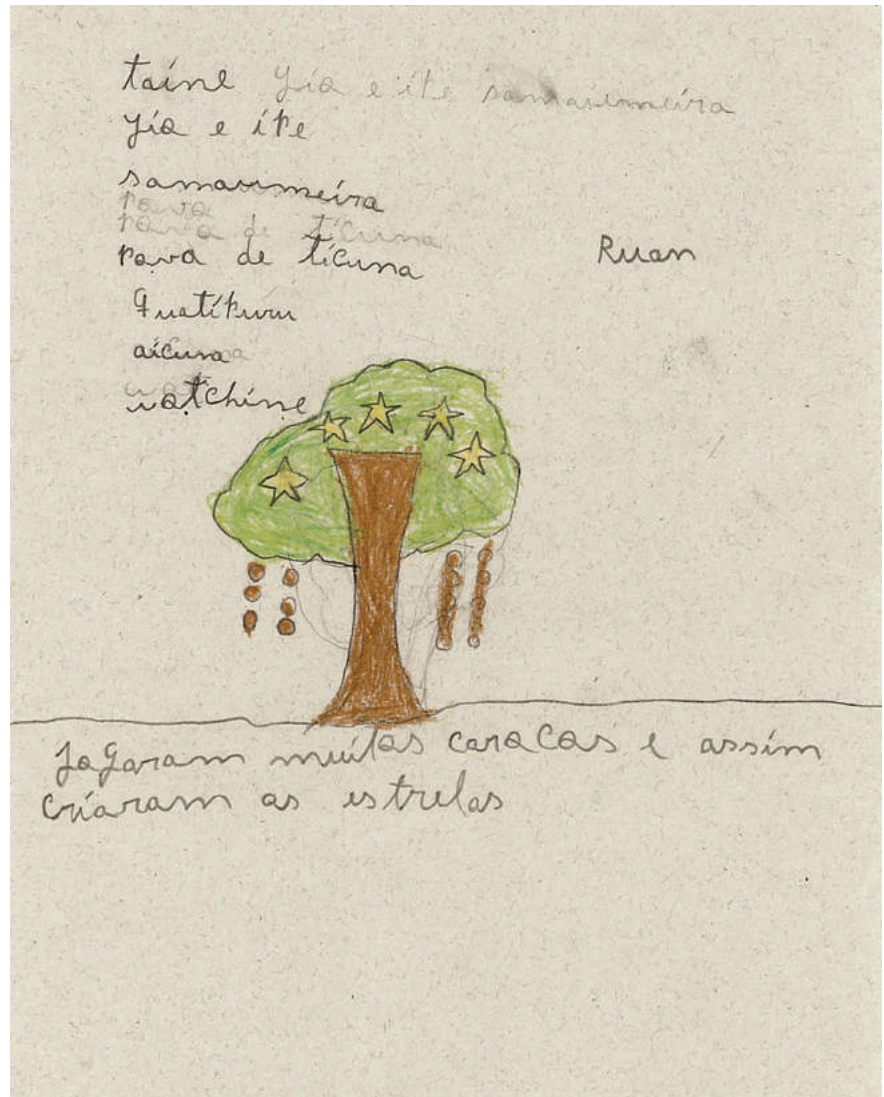
Crianças interagem com mediadora na descoberta das informações contidas no livro



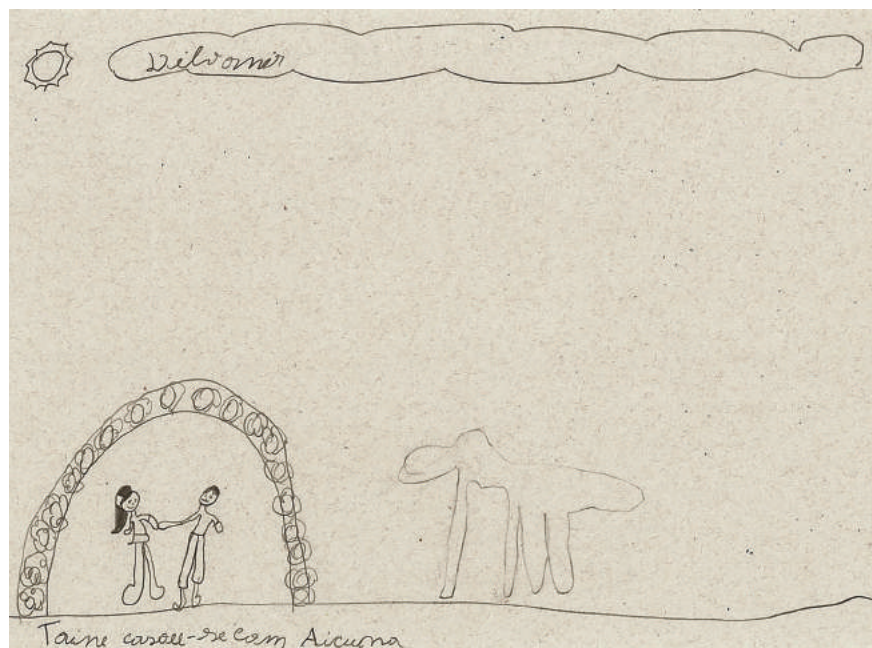
Crianças escrevendo palavras na língua Ticuna

Conversamos sobre a história, procurando reconstituí-la e, para finalizar, pedi que cada um escrevesse as palavras na folha de papel. Ao concluírem, desenharam no verso cenas da história que estavam insinuadas, mas não foram representadas pelos ilustradores. Foram dadas as três opções e cada um deveria escolher uma para desenhar:

- 1. Jogaram pedras para cima e criaram as estrelas do céu



- 2. O casamento de Taine e Aicuna



- 3. A árvore caiu e apareceu a claridade



Observe-se que, nas representações do casamento, elas deveriam criar a cena inusitada da personagem Aicuna casando com o quatipuru. Em vez disso, representaram estereótipos de casamentos.

Não houve tempo para fazer mais um momento da sequência didática para apresentar os desenhos para elas, direcionando uma apreciação crítica das produções e convidá-las a refazerem a cena do casamento, instigando a criação e a originalidade na representação do casamento inusitado. Ficou o desejo de repetir a experiência da sequência didática, com mais tempo para experimentar, através do desenho, outras imagens suscitadas pela leitura que não foram ilustradas pelos autores.

A HISTÓRIA DE AGUEMON

O terceiro momento da sequência didática foi dedicado à história de *Aguemon*, mito de origem do povo iorubá, contada pela griô Carolina Cunha, 2002. Aguemon é um camaleão, que simboliza a paciência e o tempo necessário para aprender, baseado na observação. Através do arco-íris, ele transitou por um longo período entre o céu e a terra, fazendo o papel de mensageiro de Olodumaré, o rei da criação para os lorubás, e seu filho Oniomon, que resolveu partir do orum (o céu dos lorubás) para construir sua própria trajetória de conhecimento. O pai ficou triste, mas respeitou a vontade do filho, dando-lhe de presente um saco com uma matéria que ele não sabia para que servia; um tridente; uma galinha d'angola ou conquém.

Nos momentos precisos, o rapaz foi descobrindo como usar e para que servia cada um daqueles presentes. Abriu o saco e descobriu que continha algo parecido com lama e sementes; derramou e fez com que a ga-

linha espalhasse, formando a crosta da terra; com o tridente, formou sulcos, de onde jorrou água e se fez o rio; plantou as sementes. Depois se sentiu só e teve saudade do pai. Aguemon apareceu e trouxe, na boca, elementos soprados pelo pai, que viraram pássaros, borboletas e sonhos; depois trouxe outros elementos colados na língua parecidos com letras, que viraram palavras; finalmente, ensinou Oniomon a moldar seres semelhantes com o barro. Ele não ficou mais só e comemorou com um ritual dançante.

Com o livro na mão, Isamar cantou a saudação, pedindo licença aos orixás, para contar aquela história. Ela contou que assim o fez porque assim faziam os antepassados iorubás quando contavam para os mais novos a história da criação do mundo por Olodumaré. Ela falou que se emociona com a história e com o canto, que aprendeu com sua avó, afrodescendente, que era de terreiro de candomblé.

As crianças se comportaram de forma diversa, no momento da recepção da história oral: duas meninas que estavam próximas ficaram olhando, admiradas, e acabaram cantando junto, como se já conhecessem aquela saudação. Outras crianças acompanhavam tentando não se perder nos meandros, pois a história tinha muitos detalhes e palavras estranhas. Uma criança, em especial, não se sentiu muito à vontade, levantando a mão para comentar que Olodumaré não é Deus e procurando outros livros para ler e folhear.

Ao terminar de contar, Isamar apresentou as ilustrações do livro, que chamaram a atenção das crianças, a começar por Olodumaré, pairando sobre o mundo, pisando no chão do mapa da África. À medida que viam as ilustra-



Crianças interagindo com a mediadora, se familiarizando com o livro após ouvirem a história

ções, as crianças se ligaram, fizeram muitos comentários e demonstraram que haviam entendido a história, pois conseguiam reconstituí-la com a leitura das imagens.

Com o apoio das ilustrações, ela chamou a atenção para o personagem central: o camaleão Aguemon, que era o mensageiro de Olodumaré, vinha e voltava do céu para a terra pelo caminho do arco-íris. As crianças não entenderam de imediato que Aguemon era um camaleão e, quando perceberam, falaram da característica da camuflagem. Numa das imagens, inclusive, parte do corpo do camaleão que está sobre a terra é representado de marrom; parte que está na mata é representado de verde.

Eles reconstituíram a história pontuando os principais símbolos: a lança de fazer sulco pra brotar água e plantar sementes; a conquén (galinha d'angola), que ciscou o barro para espalhar a terra e formar os continentes; o sopro, que virava sonho e tirava da imaginação as aves e as borboletas; o outro sopro, que virava palavras. Foram exploradas várias palavras do vocabulário iorubá,

assim como os nomes das entidades mitológicas: Olodumaré, seu filho Oniomon e sua filha Obimirim.

Para encerrar, foi dito que a história foi contada e escrita pela griô (contadora de história) Carolina Cunha, brasileira, descendente do povo iorubá. Ela ouviu de seus antepassados, a história que foi atravessando os tempos pela via da oralidade, passando, passando, até chegar até nós. Hoje, ela própria assume a condição de autora, ao transpor essa história para o livro. Foram apresentadas ainda fichas das palavras que estavam no glossário do livro, as crianças iam pegando cada uma sua ficha e lendo. Depois escreveram no quadro. Ao final, cada uma levou sua palavra para casa.



Fichas com palavras em iorubá permeando livros de mitos indígenas

Menina lendo no livro trecho da história de Aguemon



A professora Kelly Cavalcanti, que se integrou ao processo em pleno desenvolvimento da sequência didática, assim resumiu a sua percepção da experiência:

No primeiro dia, houve a acolhida aos alunos e a preparação do ambiente para que fosse apresentada aos mesmos a mala com livros sobre mitos. As crianças poderiam escolher o livro que mais lhe chamasse a atenção na mala, em seguida, foi solicitado aos mesmos que fizessem leitura em duplas. Depois do momento estabelecido, houve uma discussão sobre os livros lidos, onde os alunos foram indagados sobre o que é mito.

A professora também pontuou sua percepção sobre a estratégia de leitura do mito Aguemom:

No terceiro dia, como encerramento da mediação de leitura, a mediadora Isamar Santana apresentou o livro Aguemom, um mito sobre a criação do mundo contada pelo povo africano.

Destacando a interação com a turma, as palavras que elas apreenderam do glossário iorubá e outros elementos que eles apreenderam da história:

Uma roda de leitura muito dinâmica com a interação da turma. Depois alguns estudantes foram um por vez apresentar para os demais da turma os nomes de origem africana, que conheciam como também os que continham na história.

Assim foi conduzida a sequência didática sobre mitos, partindo dos clássicos universais e chegando a história da origem da claridade conforme o povo Ticuna e a da criação do universo, conforme uma griô Iorubá, na Escola Josué de Castro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira lição que tiramos da experiência com a sequência didática tendo como fio condutor a mediação da leitura dos mitos, como gênero literário na escola é de que as crianças se deixam atrair pelas histórias, especialmente quando se planeja, se faz a seleção de bons livros e se cria um ambiente atrativo e convidativo. As crianças foram seduzidas pelas histórias e criaram uma relação afetiva com a mala de leitura, que permaneceu na sala da professora Kelly por mais dois dias e elas puderam voltar a manusear os livros, rever as histórias, descobrir outras.

A segunda lição é de que a leitura literária está presente na escola, o que se pode observar, por exemplo, através dos cartazes produzidos pelas crianças com várias alusões à literatura de cordel. E existe abertura por parte da direção e dos professores para receberem, em pleno final de ano, enfrentando o desafio de finalizar as atribuições do ano letivo, uma atividade de leitura que interferiu durante toda a semana no cotidiano da escola.

A escola tem biblioteca, mas por várias razões, que extrapolam o desejo da diretora e dos professores, é pouco utilizada, especialmente no turno da manhã, que não tem professora de biblioteca ou outro profissional de apoio e por isso ela fica muito tempo fechada. Por não estar funcionando plenamente, a biblioteca sofre a ameaça constante de ser ocupada por outros materiais: jogos, equipamentos, fardamentos, que precisam ser armazenados, tendendo a se transformar em local de depósito ou almoxarifado.

Observou-se que as crianças têm pouca informação sobre esses universos étnicos, que permanecem vivos em nossa cultura, o que permite deduzir que a leitura dos mitos é ainda pouco valorizada e eles perdem espaço no meio da profusão de outros títulos, necessitando serem apresentados através das mediações planejadas. As escolas parecem desconhecer o potencial do gênero literário mito na veiculação de informações fundamentais sobre a flora, a fauna e principalmente para o conhecimento dessa diversidade cultural relativa a contribuição das culturas indígenas e africanas na formação cultural do povo brasileiro, que segundo a LDB deveria estar inseridas nos currículos.

A mediação de leitura, direcionada e planejada na forma de sequência didática demonstra ser um caminho por excelência para tratar desses conteúdos e, assim sendo, a aproximação entre escolas dos bairros e bibliotecas comunitárias se apresenta como um grande potencial na perspectiva de uma ação colaborativa de formação de leitores na comunidade, voltada para o esforço coletivo de enfrentamento do desafio da alfabetização na idade certa, integrando as três dimensões: alfabetização, letramento e formação de leitores, aos conteúdos voltados para a afirmação das identidades.

O tempo foi pouco para explorar todo potencial da riqueza e descobertas propiciadas pelas leituras, considerando inclusive o interesse demonstrado pelas crianças, pelos educadores, pela escola.

Ficou o desejo de repetir a experiência com mais tempo, para usufruir de forma coletiva a beleza e riqueza dos conteúdos, favorecer oportunidades de expressão com as crianças, tanto explorando as possibilidades de criação de imagens, como fazendo experimentos com dramatização ou produção textual conforme a estrutura narrativa do mito.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Carolina. **Aguemon, mito iorubá da criação do mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENEZES, Adélia Bezerra de. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

FROMM, Erich. **A linguagem esquecida: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fada e mitos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Les Contes, Texte français et présentation par Armel Guerne**. Paris: Edition Flammarion, 1986.

GRUBER, Jussara Gomes (org) e professores Ticuna Bilíngues (coordenação geral). **O Livro das árvores**. São Paulo: Global, 2000.

JUNG, Carl G. (Concepção e organização). **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

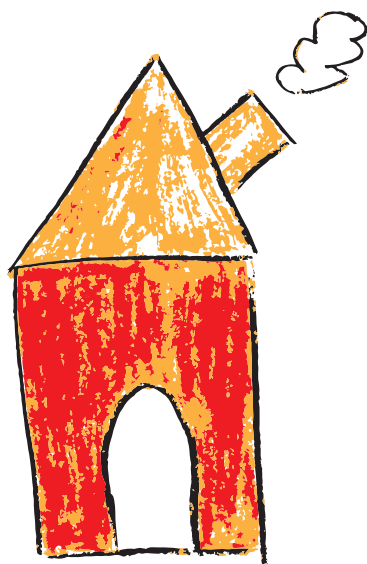


CRIANDO E RECRIANDO POESIAS NA ESCOLA

Ana Laura Barbosa de Oliveira

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

Adilene Maria Marques Pereira



INTRODUÇÃO

É comum nos depararmos com situações de uso de textos literários, conjunto de textos ficcionais e poéticos, no Ensino Fundamental, onde prevalece uma preocupação em trabalhar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Um dos desafios dos educadores, que está posto, é também refletir e (re) construir suas práticas em função do impacto do fascinante mundo da literatura, como arte, na formação humana e estética desse leitor.

A literatura se ocupa em provocar no leitor sentimentos, percepções e sensações, educar os sentidos e desenvolver a sensibilidade e criatividade, como é o caso do gênero poema. Nessa direção, defendemos que a escola precisa repensar o trabalho com a literatura no ciclo de alfabetização, tanto ao criar espaços e formas para se trabalhar a habilidade leitora, de forma sistemática, com os textos literários, mas também desenvolver a formação da fruição estética no sujeito. Com isso, o gênero poema ocupa um espaço privilegiado no desenvolvimento da competência literária.

Segundo Colomer (2007), ler poesia na escola, com o propósito de as crianças experimentarem as possibilidades criativas da linguagem e usufruir o poder subversivo da poesia foi uma prática silenciada ao longo dos anos. A poesia esteve presente nas escolas, de maneira geral, nos livros didáticos e nos livros de leitura. Na direção desse argumento, sobre o sentido do ensino de literatura, Colomer (2007, p. 177) defende que

A leitura e escrita de poesia na escola resulta representativa, pois, da evolução do ensino literário a favor do acesso dessacralizado ao texto e da participação ativa do aluno. E constitui, também, um claro exemplo da relação entre o aprendizado literário e linguístico, entre o ir e vir da leitura à escrita e da escrita à oral, entre o aprendizado em outras esferas do conhecimento.

Assim, gostaríamos, então, de introduzir o leitor aos objetivos da proposta de nosso capítulo por meio de uma incursão literária no gênero poema. O presente capítulo propõe um trabalho com o texto literário poema, por meio da estratégia pedagógica da sequência didática de forma lúdica, prazerosa e criativa. Traçamos como objetivo principal favorecer o desenvolvimento de aspectos como imaginação, sensibilidade e o prazer pela leitura literária, nos alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização, ainda tão raro às escolas, nos dias de hoje. Além desses objetivos, procuramos estimular a leitura autônoma, promovendo a aproximação e escuta de diferentes poemas, estimulando o reconhecimento e uso do gênero poema, bem como de alguns de seus recursos característicos como verso, estrofe, rima, linguagem poética e sonoridade. Também estabelecemos como objetivo a ampliação da expressão e comunicação da criança, além da ampliação das possibilidades de envolvimento em práticas de leitura e seus usos sociais, na formação de leitores autônomos e críticos.

Nessa direção, sentimos que se faz necessário esclarecer por que a escolha do gênero poemas, em detrimento de outros gêneros literários. O gênero poema apresenta particularidades linguísticas, literárias e estéticas que favorecem o desenvolvimento da competência literária, durante a alfabetização, por ser um gênero com muitas imagens poéticas e construído com uma riqueza polissêmica que lhe é própria. Uma das marcas dos poemas escritos para crianças, defendido por Machado e Montes (2003), é a aproximação entre textos escritos e orais, o caráter não muito extenso dos textos, permeado de humor, a utilização de recursos reiterativos e a presença forte da carga afetiva, o que possibilita os seus usos lúdicos fa-



vorecendo o trabalho nos anos iniciais. A poesia escrita para crianças apresenta também uma regularidade de estrofes e métrica que muito se aproxima da poesia oral tradicional. Segundo Melo (2011), é na poesia popular que a poesia para crianças encontra as suas origens e mantém, em muitos casos, as suas formas tradicionais. Essa insistência nas formas mais comuns (refrões, canções de rodas infantis, etc.) justifica-se por auxiliar na memorização, que constitui uma das funções da produção poética para crianças.

O trabalho desenvolvido com o gênero poemas, por meio de uma sequência didática, foi pensado em parceria entre membros do CEEL, da biblioteca comunitária Caranguejo Tabaiaries e de uma escola municipal da cidade de Camaragibe. A engrenagem dessa ação contou com a troca de experiências, dentre elas, as estratégias de mediação de leitura cuidadosamente selecionadas e pensadas em função tanto do grupo de alunos quanto das experiências dos autores da sequência didática. De forma lúdica e prazerosa, a leitura do texto literário foi apresentada às crianças através do uso de algumas estratégias de mediação de leitura, dentre as quais citamos o sarau poético, leitura de poemas em voz alta para o grupo e a feira de leitura.

O intuito de nosso trabalho foi fazer florescer o sentido da literatura na escola. Nessa direção, para Cosson (2014), no percurso escolar, a aproximação com o texto literário é importante à medida e que exploramos a forma composicional dos textos, seu estilo e suas características linguísticas, como também seus efeitos de sentido.

O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Inicialmente vamos contextualizar a escola na qual realizamos a maior parte de nosso trabalho e também a biblioteca comunitária Caranguejo Tabaiaries, que integrou a realização da sequência didática por meio da participação da mediadora de leitura Adilene Maria Marques Pereira.

Sobre a escola, chama-se Escola Municipal Professor Paulo Freire, localizada no bairro Aldeia de Baixo, em um prédio próprio no Município de Camaragibe. Para atender à clientela, a referida instituição oferece as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com turmas distribuídas em 02 (dois) turnos, tendo como horário de funcionamento, I turno: das 7h00min às 11h30min; II turno: das 13h30min às 17h30min.

No que se refere à estrutura física, conta com cinco salas de aula, uma sala de direção, uma sala de leitura, dois banheiros para alunos (as), um banheiro para funcionários, uma secretaria, uma cozinha, uma despensa.

Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e o enriquecimento dos conteúdos curriculares, a escola dispõe de equipamentos eletrônicos, disponibilizados aos professores e alunos, incluindo: computadores, aparelhos de som, televisores, DVDs, data show, máquina fotográfica digital, além de um acervo das obras complementares, que se encontra arquivado e organizado na sala de leitura. Importa esclarecer que a sala de leitura possui um espaço limitado, e, muitas vezes, dificulta a circulação dos alunos na sala e impede o manuseio e apreciação dos livros.

Quanto aos recursos humanos, a escola dispõe de professoras, uma gestora, uma secretária, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais, uma vigilante.

A sequência didática foi vivenciada com a turma do primeiro ano B, no turno da tarde, na sala de aula da professora Ana Laura Barbosa de Oliveira.

A turma da professora era composta por vinte e um alunos, sendo 11 meninas e 10 meninos, com faixa etária entre seis e sete anos de idade. Desses alunos, um tem Transtorno do Espectro do Autismo/TEA, sendo acompanhado por uma estagiária.

O grupo de alunos são crianças que demonstram muita curiosidade, fazendo muitas perguntas, conversam e brincam o tempo todo, ao mesmo tempo em que realizam as atividades propostas pela professora. A maioria delas já é aluno da escola desde o 5º ano da Educação Infantil (4 anos), o que favorece a boa relação que se percebe entre elas, no entanto isso não impede que haja os conflitos próprios das relações nessa faixa etária. Frequentemente surgem as disputas por um objeto, um brinquedo da sala, um livro de histórias, um parceiro, a atenção da professora. Nesses momentos, são comuns as reclamações.

Em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética/SEA no início do ano letivo, a maioria dos alunos apresentava o nível de escrita silábico de quantidade e qualidade (07 crianças) e (11 crianças) alfabético e o restante pré-silábico (03 crianças). Quanto à escrita do aluno com TEA, o mesmo iniciou o ano letivo apresentando a escrita pré-silábica. Ao término do ano letivo, dezessete alunos estavam alfabéticos, inclusive o alu-

no com TEA, e quatro alunos não foram alfabetizados. Na rotina da sala de aula, todos os dias são garantidos espaços para conversas entre as crianças e a professora, momento em que as crianças contam fatos ocorridos em casa, relatam casos que querem partilhar com os amigos. Também faz parte da rotina diária os momentos de jogos e de brincadeiras, tanto na sala de aula como no pátio, e os momentos de ouvir histórias lidas pela professora, como também leitura deleite.

Com relação à biblioteca Caranguejo Tabaiaries, fundada em 11 de outubro de 2005, esta fica localizada no meio da comunidade Caranguejo Tabaiaries, na Ilha do Retiro. Frequentada por jovens e crianças que integram à comunidade, abre suas portas para algumas comunidades vizinhas, como a do Cosme Viana e a do Prado. Funciona de segunda a sexta, nos turnos da manhã e da tarde, e seu público-alvo é formado por crianças e jovens da região. Dentre os profissionais que fazem parte da biblioteca, temos o coordenador e duas mediadoras de leitura.

É importante situar o leitor sobre a dinâmica da biblioteca. Entre as atividades desenvolvidas e parcerias estabelecidas, destacamos a parceria com uma biblioteca da cidade de Nantes, localizada na França, onde as crianças e jovens da comunidade se comunicam, por meio de cartas, trocas de desenhos e videoconferência. Essas trocas de experiências acontecem também entre coordenadores das bibliotecas e os mediadores de leitura, por meio de visitas às cidades, momento de rica troca profissional, cultural e pessoal. Com relação às atividades desenvolvidas na biblioteca Caranguejo Tabaiaries, salientamos as sessões de mediação de leitura, que fazem uso de estratégias como a contação de histórias, rodas de leitura e dramatização. Destacamos também a



semana do conto, que acontece, normalmente, nos meses de julho e janeiro, para possibilitar uma ampla frequência no período de férias escolar.

REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentre as possibilidades de trabalho com textos literários na escola, temos a possibilidade de fazê-los por meio do planejamento de sequências didáticas. Nessa direção, selecionamos o gênero textual poemas, conforme mencionamos anteriormente, e, de forma desafiadora e instigante, pensamos a elaboração da sequência didática.

Segundo Dubeux e Souza, a sequência didática é

“um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando-se mais eficiente o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 27)

Nessa direção, as sequências são instrumentos que auxiliam o professor, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso na apropriação de gêneros em particular.

A seguir, descreveremos as etapas que integraram a sequência didática, bem como a dinâmica de funcionamento que foi cuidadosamente pensada. Nosso propósito foi compartilhar a vivência criativa, lúdica e prazerosa do uso do texto literário no espaço escolar e da biblioteca comunitária, seus efeitos estéticos, sem perder de vista o caráter pedagógico que compõe o trabalho com as sequências didáticas.



Etapa inicial

O gênero discursivo escolhido para o trabalho com a turma do 1º ano foi o gênero poema. O primeiro contato com este gênero se deu por meio de uma conversa com os alunos. Vocês gostam de poesia? Vocês conhecem alguma poesia? A poesia pode ser interpretada como uma brincadeira? Em seguida, explicamos para eles o trabalho que seria vivenciado em sala de aula, enfatizando os segredos da poesia, que a poesia está nas ruas e nas praças, nas cantigas de roda, nos trava-línguas, nas brincadeiras que usam versos e repetições populares e que eles iriam conhecer diversas poesias e poetas que escrevem para crianças. O objetivo desse momento foi motivar os alunos para a inserção no gênero poema, de forma descontraída.

Em outro momento, mas ainda integrado à etapa inicial, foi dado continuidade ao trabalho iniciado. Dessa forma, ambientamos a sala de aula, lendo poesias em um cenário que contribuísse para a fruição da imaginação das crianças. Nesse dia, preparamos na sala um cantinho incenivador. Ao entrarem na sala, os alunos ficaram contagiados, curiosos e começaram a manusear, livremente, as obras disponibilizadas no tapete por certo momento. Dentre as obras disponibilizadas, as crianças tiveram acesso a alguns gêneros, como: conto, poesia, fábulas e cordel. Em seguida, organizamos o grupo numa roda de conversa, a fim de resgatar os conhecimentos prévios dos mesmos acerca da poesia. O momento teve início com questionamentos do tipo: Vocês sabem o que é poesia? Vocês conhecem alguma poesia? Com essas perguntas, buscava-se antecipar alguns aspectos do gênero a ser trabalhado (nesse caso, a familiarização dos alunos com o gênero) e situar o professor em relação aos conhecimentos

prévios que os alunos tinham sobre o gênero. Apesar de já ter sido trabalhado em sala de aula, a professora compreendeu, e juntamente com a integrante do CEEL e com a mediadora de leitura, decidiram que precisavam acionar o que os alunos conheciam sobre o gênero e também possibilitar à professora a avaliação das capacidades que necessitariam de maior investimento pedagógico, ao mesmo tempo em que desejávamos aflorar a curiosidade e o gosto pela atividade, bem como o prazer de ler.

Em seguida, os alunos foram convidados a ouvir a leitura do Poema “Convite” do poeta José Paulo Paes, em Poemas para brincar, onde o poeta faz a relação entre o “brinquedo” e a “palavra”. O poema escolhido apresenta uma linguagem poética com leveza e graça, possibilitando-lhes a oportunidade de entender que o poeta, ao escrever uma poesia, brinca com as palavras, como um jogo de linguagem, no qual as palavras aparentemente estão soltas, mas se articulam em seu aspecto formal e na construção de sentido, e encantam o público infantil pela sonoridade e rimas. Nas palavras do poeta:

CONVITE

Poesia / é brincar com palavras / como se brinca /
com bola, papagaio, pião

Só que / bola, papagaio, pião /
de tanto brincar / se gastam.

As palavras não: / quanto mais se brinca / com elas /
mais novas ficam.

Como a água do rio / que é água sempre nova.

Como cada dia /

que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia? (PAES, 1990)



Após ler a poesia de José Paulo Paes, a professora perguntou aos alunos por que o autor inicia a poesia com o verso “poesia é brincar com as palavras”. A intenção era chamar a atenção das crianças para os sentidos do texto e o seu sentido figurado. Assim, surgiram algumas respostas:

porque ele fala de brinquedos

porque ele fala de bola e pião

porque ele fala muitas coisas engraçadas

Observamos que as respostas das crianças possibilitaram a reflexão de que, uma vez desafiadas a pensar sobre o que leram e aos aspectos relacionados à polissemia das palavras e expressões, foi possível observar respostas literais, como as duas primeiras citadas acima, e a terceira resposta que denota a compreensão do sentido figurado que o texto apresenta.

Ampliando a possibilidade de trabalho com o texto literário, decidimos trabalhar a competência leitora, por meio de uma conversa informal para, juntos, criarmos algumas rimas, envolvendo os nomes de outros brinquedos, relacionando ao poema “Convite”. Foi um momento positivo, porque cada um queria rimar com os nomes dos brinquedos que conheciam. Interessa-nos destacar que o aluno com TEA, no momento da atividade, estava com a estagiária que retomava a fala da professora, e o inseria na atividade, já que ele se dispersava com certa facilidade com os objetos da sala de aula. A professora, juntamente com a estagiária, trabalhou em parceria para incluir o aluno nas atividades, tornando-a acessível. Dando continuidade à atividade, construímos um cartaz com a poesia e eles foram escrever as palavras que haviam expressado oralmente, no término, eles sugeriram intitular a poesia.

Para finalizar, foi proposta à turma a elaboração coletiva de um convite para enviar aos familiares, a fim de divulgar a atividade que seria desenvolvida: Criando e Recriando com Poesias. Nesse momento, sistematizamos, no quadro, algumas informações básicas que deveriam constar de um convite. A professora conversou com os alunos e explicou que o convite é um texto muito usado pelas pessoas. Falou que, com certeza, os seus pais utilizavam e já haviam recebido esse tipo de texto para ir a uma festa. A orientação que foi dada às crianças foi a seguinte:

Quando escrevemos um convite, nós temos que colocar o nome de quem vai receber o convite, o local e a data e também o nome de quem está mandando. Se eu não colocar, vai ficar incompleto. Por exemplo: se eu mandar um convite para a Júlia e não assinar, não colocar o meu nome, ela não vai saber que fui eu quem mandou. (fala da professora no momento da sistematização.

Nessa atividade, vale ressaltar a participação do aluno com TEA, pois, no momento em que foram solicitadas duas crianças para preparar o convite em um cartaz, ele pediu para fazer o desenho, já que desenhar era uma habilidade que ele demonstrava bastante interesse em realizar. Então, a professora aproveitou esse momento para que ele pudesse interagir na atividade. O que mais mobilizava, contagiava, durante a realização das atividades com o aluno, era a necessidade de divertir-se e se relacionar com os colegas, aos poucos, ele ia se sentindo à vontade com o grupo em sala de aula e isso lhe dava segurança para ir à escola.



Roda de Conversa



Exploração de diversos livros literários



Convite para o recital de poesias



Etapa 2

Na segunda etapa, foi feita uma sondagem com os alunos sobre a estrutura do gênero poema, a fim de introduzir as noções necessárias sobre a estrutura e os suportes onde eles aparecem socialmente, já que nosso objetivo seria tanto trabalhar os aspectos formais (rima, métrica etc.) quanto os discursivos (escolha lexical, por exemplo). Sobre esse aspecto, Mendonça (2007) aponta para a relevância do trabalho com a forma na construção dos sentidos, sobretudo no que diz respeito à literatura. Segundo a autora, não é apenas uma questão de identificar rimas, metrificar versos, é fundamental levar a criança a perceber como os aspectos formais auxiliam para a constituição de uma musicalidade e ritmo, o que cria o efeito estético e estimula o prazer literário.

Nessa direção, foi apresentado em um cartaz, previamente ilustrado e construído com a ajuda dos alunos, o poema de Cecília Meireles “Leilão de Jardim” e foi realizada pela professora a leitura em voz alta, de forma expressiva, explorando oralmente a cena descrita no poema: alguém pode imaginar o que faria parte da cena? (flores, borboletas, passarinhos, ovos verdes, caracol....), chamando a atenção dos alunos para as características do cenário que aparecia no poema. No momento de preparação do cartaz, a professora desenhou os elementos que apareciam no cenário do poema “Leilão de Jardim” e propôs aos alunos a pintura coletiva.

Logo após a leitura da professora, foi sugerido uma leitura coletiva, essa leitura aconteceu por meio de um *cartaz* e, para dar início ao processo da leitura compartilhada, lançamos uma proposta na qual os alunos teriam que ler em grupo de três, as estrofes



contidas no poema. O objetivo dessa atividade era a identificação dos aspectos formais do poema, e o reconhecimento da estrutura do poema. À medida que um grupo lia um verso, em seguida, lia outro grupo, causando uma descontração e motivação a todos, mesmo aqueles que ainda não liam com autonomia. Pudemos observar que a leitura coletiva era feita com tanto entusiasmo, que, não raro, a repetíamos. Os grupos começavam lendo a poesia num tom normal que ia se alterando, pois cada grupo queria ler mais alto, como querendo mostrar o conhecimento do que estava ali registrado. Para aqueles que demonstravam dificuldades de ler sozinho, esses foram bons momentos para tentar a leitura com mais confiança em si mesmos, pois o vozerio encobria as inseguranças individuais, transformando esses momentos em oportunidades de interação em que, em algumas situações, uma criança ajudava a outra durante a leitura.

Em seguida, foi distribuída à turma uma folha de ofício, na qual eles deveriam ilustrar o poema de Cecília Meireles, dando cores e vida à atividade. Durante todo o processo, os alunos mostraram-se entusiasmados e envolvidos. A atividade relatada foi muito proveitosa, pois percebemos que os alunos entraram realmente “no clima do fantástico”, criando personagens para representar o poema. Finalizamos a atividade com a exposição no mural da sala.

Por fim, apresentamos a fala da professora sistematizando os aspectos formais do poema, e o reconhecimento da estrutura do mesmo:

(...) cada pedacinho foi separado por um traço para que possamos entender bem o porquê dessa divisão. Pois bem, cada um deles representa o que chamamos de

estrofe, e cada frase, que a ela pertence, denomina-se verso. Assim, percebemos também que algumas estrofes possuem dois versos e outras, três. Então, definimos verso como sendo cada linha poética, e estrofe como um conjunto de versos.

Mas ainda falta outro elemento, do qual não podemos nos esquecer – a rima. Voltando ao poema, constatamos que, ao final de cada verso, existem palavras que terminam com o mesmo som, combinam entre si, como é o caso de “flores, cores e caracol, sol”.

Essas combinações são recursos dos quais o autor (no caso, o poeta ou a poetisa) se utiliza para tornar a poesia ainda mais bela.



Exposição das atividades no mural

Etapa 3

Na terceira etapa, recebemos a visita dos pais, que foram recepcionados com a declamação de alguns poemas que já faziam parte do repertório das crianças. Esse momento teve um significado especial para os pais, pois não sa-

biam ainda o sentido do trabalho que estava sendo vivenciado em sala. Em seguida, iniciamos a conversa com os pais, fazendo algumas indagações: o que eles conhecem sobre poesias, se costumam recitar poesias em casa para crianças. A maioria das mães afirmou não terem a oportunidade de concluir os estudos e que, na época em que estudavam, não tinham esse tipo de ensino, e uma mãe mencionou que não lembrava nenhum momento em que ouviu na escola alguém recitando poesia.

Em seguida, comunicamos sobre a realização do trabalho em sala de aula e da sua importância para formação do sujeito leitor, ressaltamos a importância de lerem com os seus filhos em casa, incentivá-los a relatarem como foi o dia em sala de aula, o que leram e quais os livros explorados. A proposta era garantir a presença dos pais no processo. O momento foi muito significativo, os alunos contribuíram e participaram com entusiasmo da declamação ocorrida na recepção aos pais.

Etapa 4

Nesse dia, a aula começou no segundo horário com a apresentação da obra Arca de Noé, de Vinicius de Moraes. A professora tinha como objetivo apresentar um novo poeta e iniciou justificando para as crianças as qualidades que levaram à escolha do poeta e do livro. Começa chamando a atenção dos alunos para os elementos paratextuais que introduzem a obra, como a leitura da capa, o título do livro etc. e para a composição do livro. Essa introdução não pode se estender muito, segundo Cosson (2014) sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva. A poesia tem a vantagem de ser um texto curto, e assim facilitar a leitura e recitação em uma única aula.

A professora perguntou se os alunos conheciam a história da Arca de Noé e muitos responderam que já haviam escutado a mãe contar a história bíblica da Arca de Noé, e outros disseram que já haviam escutado músicas, como “Pata aqui, pata acolá”. Então a professora introduziu o momento, lendo vários poemas como: “Elefantinho”, “A foca”, “A galinha d’ Angola”, “O pato”, “O peru”, “As borboletas”, e os alunos demonstraram apreciar o gênero, acompanhando, com entusiasmo, a leitura. À medida que a professora ia terminando de ler, eles pediam para ler outras que havia no livro ou até então repetir algumas já lidas. Em seguida, a professora conversou sobre os poemas, apontando o que tinha em comum entre eles: a maioria dos poemas falam de animais, apresentam versos, rimas e estrofes e solicitou que eles indicassem de qual poema lido, eles mais gostaram. A maioria optou pelo poema “A galinha d’ Angola”, pois disseram ser um poema engraçado quando tinham que recitar.

As crianças demonstraram empolgação ao ouvirem a leitura, a professora solicitou que pensassem em outros animais que não haviam sido citados no livro da arca de Noé. Então, fazendo o papel de escriba, listou, em um cartaz, os nomes dos animais citados pelas crianças e os que foram citados no livro Arca de Noé. Foram os seguintes animais: gato, galo, hipopótamo, coelho, peixe. Durante a escrita da lista dos nomes dos animais, a professora refletiu com os alunos sobre variações de palavras quanto ao número de letras, sílabas e semelhanças sonoras em rimas, bem como tirou dúvidas sobre a escrita de determinadas palavras.

Em seguida, foi realizada a leitura das palavras no grande grupo em voz alta no qual a turma teria que escolher um animal para produzirmos um poema coletivo.



Esse momento de escolha foi complicado. Logo todos falaram ao mesmo tempo, cada um com uma escolha diferente. Foi decidido escolher por votação e o animal escolhido foi “O peru”. Continuando a aula, foi feita a produção coletiva de um poema. Durante a produção, a professora conversou com os alunos sobre as características do poema lido, destacando os elementos que o compõem, como verso, rima e estrofe. Refletimos sobre os elementos que compõem alguns poemas, levando em consideração que a produção seria exposta no mural da sala para observação de alunos de outro horário. Usamos como modelo de inspiração o poema da galinha d’ Angola de Vinicius de Moraes, já que foi o poema que eles mais gostaram de apreciar e recitar.

Durante o processo de escrita coletiva do poema, os alunos foram estimulados a usar a imaginação sem medo de errar. Como escriba, a professora transpôs no quadro as falas das crianças, para a modalidade escrita, mantendo a fidelidade das informações, mas fazendo alguns ajustes necessários no momento da escrita. A atividade de reescrita do texto aconteceu em outro momento, possibilitando aos alunos acrescentar algumas palavras, retirar outras, mudar trechos de lugar, além de exercitarem a capacidade de tornar o texto mais legível. Assim, no ambiente de sala de aula, tivemos o cuidado de respeitar e acolher a voz, a diferença e a diversidade. Segue abaixo a produção coletiva das crianças.

PERU

Coitado do peru da aurora
Não anda bem da cachola
Não pára de comer lagarta e
vive a dizer que tá magra
Tô magra, tô magra, tô magra.

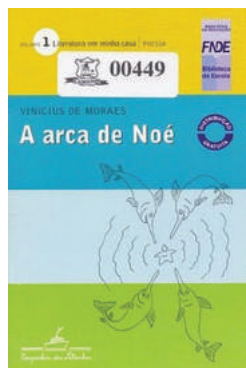
PERU

COITADO DO PERU DA AURORA
NÃO ANDA BEM DA CACHOLA
NÃO PÁRA DE COMER LAGARTA
E VIVE A DIZER QUE TÁ MAGRA
TÔ MAGRA, TÔ MAGRA, TÔ MAGRA



Criança copia a reescrita da produção coletiva

Através dessa atividade, as crianças puderam compreender que a escrita tem uma intenção significativa e comunicativa, sendo esse novo conhecimento um instrumento de expressão das coisas que acontecem que sentimos e que imaginamos.



A ARCA DE NOÉ

Autor: Vinícius de Moraes

Editora: Companhia
das Letrinhas

Ano: 1970

Trata-se de um livro infantil escrito por Vinícius de Moraes, lançado em 1970, que traz 32 poemas, dos quais a grande maioria fala sobre animais de diversas espécies. A obra é considerada por muitos críticos um livro que estabelece com as crianças uma comunicação, graças aos sons e ritmos integrados à mensagem dos seus poemas. Seguem alguns trechos abaixo dos poemas trabalhados nessa etapa em sala de aula com as crianças:

O PATO

Lá vem o pato

Pata aqui, pata acolá.

[...]

O PERU

[...]

O peru foi a passeio

Pensando que era pavão

Tico-Tico riu-se tanto

Que morreu de congestão.

O ELEFANTINHO

[...]

Estou com medo danado

Encontrei um passarinho!

AS BORBOLETAS

Brancas azuis amarelas e pretas

Brincam na luz as belas borboletas.

[...]

Vale ressaltar que privilegiamos o trabalho com a sonoridade expressa nos poemas e a melodia presente nas estrofes. A escolha da obra se deu porque, no ano anterior, a turma apresentou, na feira literária, o poema “A casa engraçada”, de Vinícius de Moraes. A ideia era que eles conhecessem a obra completa. Observamos que as crianças estavam animadas com a obra escolhida demonstrando interesse e entusiasmo pela atividade proposta. Outro aspecto que acreditamos ter mobilizado as crianças foi a expressividade com que a professora e os mediadores apresentavam os poemas, o que contribuiu para que eles tivessem interesse e prazer em recitá-los, quando solicitávamos ou quando eles queriam.

No dia seguinte, finalizamos essa etapa realizando uma atividade de pintura, usando as mãos para representar o animal escolhido e foi proposto que as crianças escrevessem a poesia na folha.

Etapa 5

Nessa etapa, a professora retomou com os alunos os procedimentos combinados para a visita à biblioteca Caranguejo Tabaiães, a intenção era criar uma expectativa e motivá-los para o momento da visita à biblioteca. Nes-



se mesmo dia, organizamos, dentro da sala, um ambiente favorável e lúdico, colocando à disposição dos alunos ali presentes várias obras literárias possibilitando-lhes manter contatos com gêneros da literatura infantil. A intenção era a de ampliar as vivências de leitura das crianças e não nos atermos apenas ao repertório que estava sendo trabalhado, no caso, a poesia, portanto iniciamos o momento convidando as crianças a manusearem os livros que estavam em um tapete, e, em círculo, experimentarem a leitura de diversos textos.

Após esse momento, no contínuo do planejamento, houve uma conversa com as crianças em círculo e foi proposta à turma uma tarefa para casa com um sabor especial: cada aluno levaria para casa a pasta literária, a fim de ler para os pais, mesmo aqueles que não liam com autonomia. A pasta literária é uma pasta contendo um livro literário, emprestado à criança por um período de dois dias, com a finalidade de estimular a leitura prazerosa em outros espaços, promover o contato com o livro literário e provocar as famílias a viverem a poesia com as crianças em casa. Esse momento foi de grande euforia para as crianças, pois todas queriam levar a pasta literária para casa, e a professora dispunha apenas de uma. Então, a professora resolveu fazer um sorteio com as crianças explicando mais uma vez sobre a atividade que estava sendo vivenciada.

A partir da conversa e interação entre a professora e os alunos, quando eram estimulados a expor seus desejos literários, a professora sugeriu que a turma escolhesse um livro de poesia, dos cinco que foram expostos naquele momento para compor a pasta literária. A maioria escolheu o livro “Você Troca?”, de Eva Funari. Este era um livro que eles sempre gostam de ouvir e,

em outros momentos, já havíamos explorado esse texto em outra aula. Esse livro se tornou o preferido naquele momento e, por isso, pedido por algumas crianças para levarem para casa. Dessa forma, facilitou para que introduzíssemos esse livro na pasta literária, pois já era um livro com que eles tinham familiaridade.

O resultado da atividade envolvendo a pasta literária foi positivo e de uma riqueza inigualável, podendo ser comprovado não somente no cotidiano da sala de aula, como através da fala de algumas crianças:

Eu quero levar a pasta para casa!

Eu ainda não levei!

Vai ter sorteio hoje? Eu quero levar!

Outro momento que sinaliza o objetivo alcançado para com a leitura veio da família, através dos depoimentos de algumas mães:

Ela pediu pra ler essa história, já na hora de dormir!

Ela chegou recitando poesia em casa. Achei tão engraçado!



Pasta literária



Obras escolhidas



Roda de Leitura



Leitura compartilhada



Etapa 6

Este momento foi bastante esperado pela turma. Os alunos foram levados à Biblioteca Comunitária Caramungejo Tabaiães, localizada no Bairro da Ilha do Leite, na cidade do Recife. Com o objetivo de ampliar o acesso a um maior número de alunos, a professora levou a outra turma do primeiro ano da escola, a fim de ampliar a interação entre alunos e trocar experiências entre si sobre a realidade de outra biblioteca, conhecer um pouco da comunidade local, bem como as pessoas, da comunidade local, usuárias da biblioteca e possibilitar o conhecimento de seu acervo. É importante esclarecer que a maioria dos alunos não costuma frequentar bibliotecas, conhecem apenas a da escola, que não funciona como biblioteca, com livros que ficam amontoados sobre a cadeira e alguns na estante.

A professora introduziu o passeio com algumas questões como qual era o conhecimento que eles tinham sobre outras bibliotecas em relação à da sua escola, se sabiam a função de uma biblioteca etc. De todos os alunos envolvidos, apenas um já havia visitado alguma biblioteca, os demais, ficaram impressionados tanto com a quantidade como a diversidade dos livros que ali puderam encontrar.

Ao chegar à biblioteca, os alunos foram acolhidos pela professora Rafaella, do CEEL, e pela mediadora da biblioteca, Adilene. A todo momento, motivamos os alunos a percorrer livremente toda a biblioteca e escolher um livro. Os mais procurados foram os que pertencem à literatura infantil. Nessa visita, foi exposto pelo mediador de leitura e coordenador da biblioteca, Reginaldo, todo o funcionamento da biblioteca, para que os alunos compreendessem como se dava o sistema de trabalho da biblioteca. Além disso, de forma alegre e





Visita à biblioteca Caranguejo Tabaiars



O grupo recitando poemas e Feira Literária



entusiasmada, o mediador instigou nos alunos a curiosidade sobre o surgimento da biblioteca, seu nome e introduziu a história da comunidade. Todos gostaram muito e ficaram atentos durante a sua fala.

Logo após, foi o momento mais esperado, onde os alunos apresentaram o repertório de poesias trabalhadas em sala de aula para as crianças da comunidade, que frequentavam a biblioteca Caranguejo Tabaiães. Também foi possível assistirmos a apresentação de poesias pelas crianças da comunidade que eram usuárias da biblioteca. Foi uma troca enriquecedora, mesmo para aqueles que demonstravam insegurança e timidez no momento de se apresentar, mas contagiados com aplausos e elogios, logo superaram a timidez e desfrutaram dos poemas recitados. Os poemas contemplados no recital foram os poemas de José Paulo Paes, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles.

Etapa 7

A culminância das ações em sala de aula envolvendo o gênero poema se deu com a Feira Literária, momento que se iniciou com a apresentação da turma do infantil 3 e 4. Em seguida, foi a apresentação do 6º ano, quando dramatizaram e cantaram a música “O pato”, de Vinícius de Moraes. Logo após, foi a apresentação do 1º ano. Esse momento foi muito esperado, já que tínhamos ensaiado bastante o recital para apresentar aos pais e às outras turmas da escola. Os momentos de ensaio, geralmente aconteciam após o recreio, foram momentos bastante significativos, pois, antes de iniciar os ensaios, a professora e a mediadora conversavam com as crianças, dizendo que aquela preparação seria apreciada por outras pessoas da escola (colegas e funcionários) e pelos familiares. Então teriam que investir,

usando explorando a entonação, recitando com expressividade e desenvoltura cada verso da poesia. Assim, seguíamos ensaiando, recitando, uma, duas, três vezes, e eles, contagiados com a atividade, pediam mais.

Durante essa experiência, um caso que merece atenção foi da criança com TEA, que, mesmo não estando presente na feira literária, participou dos últimos ensaios de forma espontânea, livre. Inicialmente ela demonstrava irritação no ambiente da sala, possivelmente o som alto das vozes das crianças não favorecia o interesse dela e isso trazia um desconforto e ela evitava participar, demonstrando uma extrema agitação. O aluno com TEA nos desafiou, mas também nos trouxe a chance de perceber o quanto é possível oferecer a esses alunos, que, por tantas vezes, são discriminados. Ele nos ofereceu a condição de acreditar na inclusão.

Enfatizo que os demais alunos se tornaram pequenos professores do aluno com TEA e colaboravam conosco, ensinando e estimulando-o a se envolver nas brincadeiras e demais atividades e ele, a cada dia, apresentava progressos e se integrava às atividades e à rotina da sala de aula.

Enfim, os resultados de tanto entusiasmo foram garantidos na Feira Literária, na qual os alunos apresentaram desenvoltura na exposição oral, vivenciando, com muita atenção e ânimo, as apresentações. Ao final, foram aplaudidas pelo grupo de pais e funcionários que estavam presentes na Feira Literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa sequência, alcançamos o envolvimento de toda a turma e conseguimos transportá-la a um mundo, até então, não visitado por elas. Um mundo onde tudo se



torna possível, desde uma casa engraçada sem teto, sem nada, ou um Pato pateta, que assume posturas humanas.

O trabalho com o gênero poema foi extremamente gratificante e prazeroso, tanto para nós, professoras e mediadoras, quanto para os alunos da turma do 1º ano, já que pudemos perceber a necessidade de planejar atividades para a aula que fossem mais atrativas, interessantes e que seduzissem os alunos, chamando-os à participação ativa na aula, distanciando-os do tradicionalismo das “aulas de poesia”. Por muitos anos, o uso do gênero poético na escola foi perpetuado como um texto literário pouco atrativo, o que não permitia o desenvolvimento do sentimento de prazer desses alunos pela leitura.

Compreendemos ser possível pensar em práticas pedagógicas diferenciadas a partir do gênero discursivo poema que, comumente, não costuma circular no ambiente da sala de aula de forma prazerosa, e sim com o foco no ensino da leitura. Cabe ao professor escolher o caminho que deseja seguir com seus alunos a fim de que possa desenvolver a competência literária.

Por fim, sabemos que é um desafio incrementar a leitura de textos literários na escola, que contemplem tanto os objetivos de aprendizagem para a formação da competência leitora, como também adotar estratégias nas quais as crianças possam experimentar as possibilidades criativas da linguagem de forma ativa e prazerosa. É interessante pensarmos na construção de um programa de educação literária com o propósito de integrar essas atividades de forma permanente na rotina escolar, não apenas de forma circunstancial, através da sequência didática proposta. O desafio com que

a escola se depara hoje é, ao mesmo tempo, ensinar a ler e incentivar o aluno a mergulhar no mundo literário.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DUBEUX, Maria Helena; SOUZA, Ivane Pedrosa. **Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas**. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01 unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MACHADO, A. M., & MONTES, G. **Literatura infantil**. Creación, censura y resistencia. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.

MEDONÇA, Márcia. **Análise linguística**: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (orgs). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Isabel Maria Pinto. **Da poesia ao desenvolvimento da competência literária**: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Tese de doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2011.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM AÇÃO

OS CONTOS INDÍGENAS

Maria Emília Lins e Silva

Severina Érika Moraes da Silva Guerra

Luciana Lima dos Santos

INTRODUÇÃO

Os contos indígenas fazem parte da cultura brasileira e são histórias contadas de geração em geração, sendo importante para a constituição da identidade indígena; a manutenção das tradições dos povos e dos ensinamentos dos mais velhos e sábios da comunidade. Ainda hoje, conhecer esses contos é uma forma de aprender os segredos da origem das coisas e uma maneira de explicar a origem de um lugar, de um povo, de um animal, de uma divindade, de um fenômeno da natureza, sendo assim, maneiras de entender e explicar o mundo para as próximas gerações, para que elas sobrevivam. A sequência didática teve a intenção de propiciar uma vivência com os contos indígenas, enfatizando o convite para ampliar os conhecimentos e a visão de mundo através das ricas tradições orais dos povos indígenas. O gênero foi tratado através da utilização de contos extraídos do livro *Cobra-Grande: Histórias da Amazônia* com o objetivo de promover atitudes favoráveis à mediação de leitura de contos indígenas, valorizando o prazer da leitura, a imaginação, a criatividade, a aquisição de novos conhecimentos e o aprimoramento cultural. A sequência didática proporcionou assim a aproximação com o texto literário, no contato com acervos de livros do gênero “contos indígenas”, estimulando a imaginação, a sensibilidade, o gosto e o prazer da leitura. Assim, promovemos atividades diversificadas de leitura para que as crianças desenvolvessem, com autonomia, a compreensão leitora, a produção de textos e a expressão oral. A vivência da se-



quência didática buscou ainda estimular a aproximação do leitor com os livros literários e outros portadores de texto (desenho animado, vídeo sobre *A lenda do Boto*, contação de história, versão cantada de um conto e depoimento de indígenas) e utilização de outros acervos para leitura complementar, despertando a atenção, o diálogo, a interação e a diversão e possibilitou ampliar o conhecimento das crianças a partir do contato com outras lendas\contos, promovendo o intercâmbio com a biblioteca comunitária do bairro e o diálogo com as práticas de leitura de outros leitores mais experientes na comunidade.

Destacamos, ainda, com essa sequência didática, algumas características dos contos indígenas para os alunos, como sendo uma narrativa com uma forte influência da tradição oral, ocorrendo a prática da transmissão dos mais idosos das comunidades, que narram para as crianças e os familiares suas origens e tradições, ensinando-lhes a cultura e história do seu povo.

As principais etapas da sequência didática compreendiam um momento inicial de preparação para a sessão de Mediação de Leitura, dispositivo que concretiza a aproximação entre o leitor e o texto (BAJARD, 2007), com o objetivo de estimular a curiosidade dos alunos sobre a atividade da mediação de leitura, deixando, previamente, na sala de aula, algumas questões, curiosidades, dúvidas sobre personagens dos contos. Por exemplo: “Quem já ouviu falar no conto do curupira? Você conhece algum conto indígena?”. Para esse momento inicial com as crianças, explicamos a ideia do trabalho conjunto entre a universidade, a escola e a biblioteca comunitária, para ressaltar a importância da troca de conhecimentos entre as pessoas e as pos-

sibilidades de enriquecimento que essas experiências proporcionam em nossa vida, em seguida, lançamos o convite para que eles conhecessem os contos indígenas para ampliar os conhecimentos e a visão de mundo através das ricas tradições orais dos povos indígenas. Os momentos seguintes envolveram diversas leituras de contos para que os alunos pudessem apreciar os textos e dialogar sobre seus conteúdos com os colegas, a professora e os mediadores de leitura. Outra ação possibilitou a exibição do Clipe\Desenho Animado *O Curupira: o guardião da floresta*, para que as aproximações entre as duas versões do conto pudessem ser apreciadas pelas crianças. Outros contos indígenas estiveram presentes na sala de aula, como a leitura dos contos sobre *A cobra Grande* e *O Boto e o pescador*, em que os alunos apreciaram o texto e assistiram a um vídeo com depoimentos de indígenas sobre as tradições orais na cultura indígena. Por fim, foi organizada a visita à biblioteca do Nascedouro, em Peixinhos.

Dois critérios permearam a escolha dos contos lidos para as crianças. O primeiro critério foi o de selecionar contos que tivessem outras versões para que as crianças percebessem a característica da tradição oral nos contos indígenas, que, dificilmente, se materializa em uma única versão. O segundo critério foi encontrar o mesmo conto indígena apresentado em outros gêneros textuais, para que as crianças notassem as inúmeras situações de comunicação que se expressam em uma multiplicidade de gêneros textuais. Esses dois critérios nos direcionaram a eleger os contos indígenas mais conhecidos e divulgados socialmente nas redes sociais. Desse modo, por exemplo, selecionamos o conto *A Cobra-Grande*, que é uma história contada desde 1560 e “essa criatura era mencionada em cartas escritas

pelos primeiros colonizadores portugueses” (Taylor, 2008, p.55). Com esse conto, foi possível encontrar variações contadas e escritas, que despertaram o interesse em selecionar e apresentá-lo para as crianças na versão “história contada”. Assim procedemos com os outros dois contos escolhidos, elegemos contos que dialogassem com outros gêneros, como o conto na versão de desenho animado ou o conto na versão cantada, que compuseram o repertório a ser socializado com as crianças. Assim decidido, elegemos o livro de um autor estrangeiro, que havia escrito o livro durante sua viagem pelo Amazonas.

A sequência sobre Contos Indígenas foi realizada na Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no bairro de Peixinhos, em Olinda – PE. A turma do segundo ano é composta por 18 alunos, sendo doze meninos e seis meninas, com faixa etária de 7 a 11 anos de idade, já que alguns alunos são repetentes, pois apresentaram um grande número de faltas no ano letivo do ano passado. A sala de aula é ampla, mas não muito arejada e, mesmo possuindo um ventilador, em alguns momentos da aula, há dificuldade na atenção dos alunos por causa do calor. As crianças da turma são bem participativas, com exceção de alguns alunos que são bem faltosos, o que, muitas vezes, prejudica o andamento das atividades. Seguem uma rotina diária na sala, onde aprendem juntos. Mas, em alguns momentos, apresentam problemas de comportamento, o que interfere no rendimento das aulas.

Em seu aspecto físico, a escola dispõe de 14 salas de aula, secretaria, sala dos professores, almoxarifado, cozinha, refeitório, sala de recursos multifuncionais, laboratório de informática, sala de vídeo, banheiros

para alunos e funcionários, um pátio aberto e uma biblioteca, que fica localizada em uma sala na parte da entrada da escola. Esta apresenta mesas e cadeiras de plástico organizadas em um grande círculo, um quadro branco, ar condicionado e um acervo composto por livros dos programas nacionais do MEC, como PNBE, PNBE Professor, PNLD Obras Complementares e livros distribuídos como parte do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Conta-se, ainda, com outras obras, que foram enviadas pela Prefeitura da cidade do Recife e alguns livros adquiridos nas Feiras de Livros, com recursos da escola, que foram destinados para tal finalidade. Um dos projetos de leitura destinado para as crianças dos anos iniciais e que está em andamento na rede municipal do Recife é designado “Nas ondas da Leitura”. O projeto, no início do ano, entregou vários livros literários para os alunos e também um livro com o intuito de trabalhar a leitura e a escrita ao longo do ano. A escola funciona nos três turnos, com turmas do Ensino Fundamental I, que funciona em tempo integral, e à noite, com Educação de Jovens e Adultos.

Todas as salas de aula da Escola Monteiro Lobato possuem um Cantinho da Leitura, constituído por livros do acervo da biblioteca da escola, que são selecionados pelos próprios alunos ou do acervo pessoal das docentes. A turma possui experiência com textos literários, como lendas, contos, poemas e fábulas, que foram trabalhados ao longo do ano de maneira mais sistemática, como também no momento da Leitura Deleite.

Para a realização da sequência didática sobre os Contos Indígenas, elegemos como parceira a Biblioteca Multicultural Nascledouro, que é um espaço cultural de leitura e convivência, inaugurada em 2000, atualmente



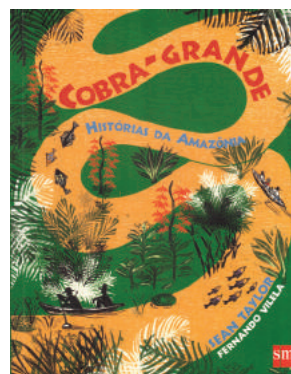
integrando a Releitura – Rede de Bibliotecas Comunitárias do Recife. A citada Rede é composta por bibliotecas e espaços de leitura que trabalham pela democratização do acesso aos livros e à leitura em bairros marcados pela ausência de educação de qualidade e políticas públicas na área cultural. Desde sua fundação, a biblioteca é gerenciada por jovens estudantes que se interessam pela leitura e arte-educação como desenvolvimento humano. A Biblioteca comunitária fica localizada no bairro de Peixinhos, no limite dos territórios de Olinda e do Recife e está instalada numa das dependências do antigo Matadouro de Peixinhos, hoje Nascledouro. O acervo é composto por uma gama de livros de literatura, dentre outros que, em sua grande maioria, são doados pela própria comunidade. O espaço é composto de ambientes para leitura e contação de histórias. O horário de funcionamento é das 9h às 12h e das 13h às 17h, de segunda a sexta. A Biblioteca Multicultural Nascledouro tem uma estreita relação com os alunos da Escola municipal Monteiro Lobato, pois a maioria dos projetos realizados pela biblioteca tem a participação assídua dos alunos da escola.

CONTOS INDÍGENAS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM AÇÃO

A sequência didática sobre os Contos indígenas foi realizada em seis dias de muitas conversas e leituras. As crianças participaram de todos os momentos com muita empolgação. Inicialmente, conversamos com os alunos sobre os contos. Indagamos os discentes sobre o que eram os contos? Se os mesmos conheciam os contos indígenas? Se eles conheciam o conto do curupira? Se sabiam o que era um conto indígena? A partir das respostas dos alunos, fomos conversando e explicando

que iríamos trabalhar com a leitura de alguns contos indígenas, que eram histórias fantásticas e cheias de mistérios. Muitos desses contos são muito importantes para os povos indígenas, pois servem para ensinar os índios jovens. E muitas histórias foram criadas a partir de fatos verídicos que aconteceram nas regiões onde viveram os heróis antepassados dos povos indígenas.

Toda a sequência foi baseada no livro *Cobra Grande: histórias da Amazônia*, de Sean Taylor, com ilustrações de Fernando Vilela e tradução de Maria da Anunciação Rodrigues. Utilizamos três contos do livro, *O Curupira*, *A cobra grande* e *O Boto e o pescador*. A sequência didática foi realizada pela professora, uma formadora do CEEL e uma mediadora de leitura, representante da biblioteca comunitária Instituto Peró.



COBRA-GRANDE: HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA

Autor: Sean Taylor

Editora: SM

Sinopse: Este livro é uma coletânea de narrativas orais. O autor viajou pelas regiões ribeirinhas ao longo do

rio Amazonas ouvindo os 'causos' de contadores locais e também do poeta Thiago de Mello. Reconta cada narrativa, descrevendo suas impressões, o que ouviu e escutou.

Sinopse retirada do site: <http://www.travessa.com.br/COBRA-GRANDE-HISTORIA-DA-AMAZONIA/artigo/131aac5-8a68-4943-bb78-fae687cd5445>
acessado em 28/11/2014 às 20h45.

No segundo dia de vivência, organizamos a turma na Biblioteca da escola. A formadora do CEEL iniciou conversando com os alunos sobre a possibilidade de o trabalho produzido por eles ser levado para uma turma de alunos indígenas do povo Xucuru, que fica na cidade de Pesqueira, no estado de Pernambuco. A formadora contou o trabalho de formação que realiza com os professores que lecionam nas escolas indígenas do povo Xucuru e relatou que as crianças do povo Xucuru, embora tenham familiaridade com outros contos indígenas da sua comunidade, não conheciam a história do Curupira, que é mais conhecida entre os indígenas que vivem na Amazônia. Assim, convidamos os alunos para, através das suas produções, apresentarem o conto aos alunos indígenas, tornando esse momento mais prazeroso para eles. Em seguida, realizou-se a apresentação do livro (capa, autoria, ilustrações, tradução e editora). Os alunos ficaram curiosos com a capa do livro, e a mediadora do CEEL disse que hoje não iria contar o conto da *Cobra-grande*, que ficaria para outro dia. Então, a formadora informou que seria lido o conto do Curupira e indagou os discentes, incentivando a participação dos mesmos, conforme se verifica no fragmento reproduzido a seguir:

Formadora: Vocês sabem o que é o Curupira?

Alunos: Eu sei!

Formadora: O que é?

Alunos: O curupira tem cabelo vermelho!

Ele é o defensor das matas!

Ele tem cabelo de fogo!

Tem os pés virados para trás!

Ele tem o rosto preto!

Ele engana os caçadores, por causa das suas pegadas!

(trecho do diálogo estabelecido com a turma em 20/11/14)

A mediadora leu fazendo pausas, com explicações de algumas palavras, realizou perguntas de antecipação do texto, mostrando as imagens e solicitando a participação das crianças, que se mostraram atentas e participativas. Durante a leitura, as crianças completavam partes da história antes de a mediadora ler a frase do livro. Após a leitura, a formadora perguntou se os alunos



havam gostado da história e conversou sobre o autor do livro que conheceu e escreveu a história do Curupira no Amazonas. Em seguida, exibimos o desenho animado *O Curupira: o guardião da floresta*, com o intuito de explorar as aproximações das duas versões. Finalizada a exibição, conversamos com as crianças sobre a história como é narrada no livro e a versão que foi apresentada no vídeo. A mediadora perguntou quais são as semelhanças e diferenças apresentadas na leitura do livro e do vídeo, como veremos a seguir:

Formadora: A gente viu duas versões do Curupira.

O que é diferente e o que é igual? Vamos falar logo o que é semelhante ou o que é diferente?

Alunos: O que é diferente.

Formadora: Então comecem!

Alunos: No vídeo o caçador se transforma em um animal, porque o Curupira lançou uma magia para ele se transformar em um animal. No livro o caçador ficou perdido na mata. O amigo do caçador no livro morreu e no vídeo fugiu com medo.

Formadora: Agora, digam alguma semelhança entre o vídeo e o livro.

Alunos: Os pés do Curupira são virados para trás, o cabelo do dele é vermelho e os olhos também são iguais. O Curupira protegia os animais no livro e no filme.

(trecho do diálogo estabelecido com a turma em 20/11/14)

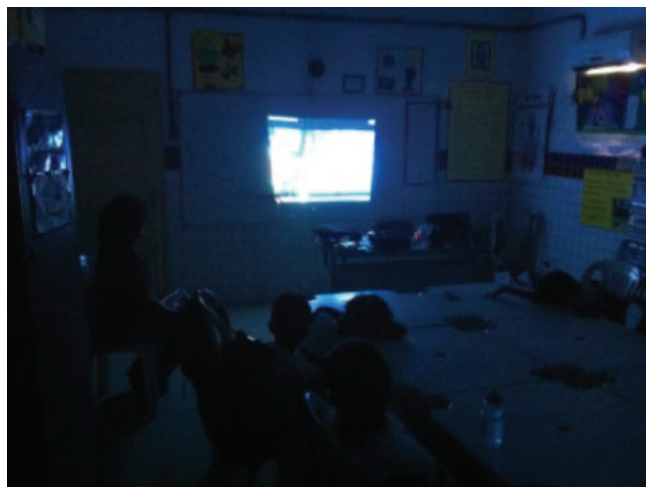
Terminado esse momento, a formadora pediu que os alunos desenhassem o que eles mais gostaram da história do Curupira, com o intuito de levar os desenhos para introduzir a contação de história do Conto *O Curupira* para os alunos do povo indígena Xucuru. Durante a atividade, os alunos perguntavam para a formadora e a professora se as crianças indígenas gostariam das suas produções, demonstrando a intenção em elaborar sua produção com cuidado para que apresentasse uma correspondência com o conteúdo do conto. Além do desenho, a formadora pediu que os alunos escrevessem alguma característica do conto.



Momento da contação da história



No terceiro dia, mais uma vez, nos organizamos na biblioteca da escola e iniciamos retomando o que foi realizado no dia anterior. Alguns alunos lembraram o título do conto e relataram um pouco da história do Curupira. Conversamos com os alunos sobre a dinâmica da vivência desse momento da sequência, dizendo que seria bem parecida com a do dia anterior, mas o conto que seria trabalhado era outro, o conto da Cobra-grande, que também está no mesmo livro *Cobra-grande: histórias da Amazônia*. Antes da leitura, perguntamos aos alunos se eles conheciam a Cobra-grande e os alunos disseram que conheciam o Boitatá. Ao realizar antecipações sobre a história da Cobra-grande, alguns alunos disseram que iria tratar dos animais, da asa branca, outro disse que iria se tratar de uma lenda urbana. Os alunos já conheciam algumas lendas urbanas, pois a mediadora de leitura da biblioteca da escola já havia trabalhado com os alunos anteriormente. Conversamos com os alunos e perguntamos se a lenda urbana se parecia com



Exibição do vídeo



os contos indígenas com que estávamos trabalhando. O discente disse que não, então reforçamos que as lendas urbanas são histórias pequenas de caráter fabuloso e que se parecem um pouco com os contos indígenas, pois algumas são baseadas em fatos reais. Durante a leitura, foram esclarecidas algumas dúvidas dos alunos acerca de algumas palavras como roçar, Pajé, dentre outras. Mais uma vez, os discentes completavam as frases antes que a leitura fosse finalizada, demonstrando grande envolvimento na situação compartilhada. Em alguns momentos da leitura do conto, com a participação dos estudantes, retomávamos os acontecimentos anteriores da história, a fim de assegurar a compreensão da sequência narrativa. O conto da Cobra-grande aguçou a curiosidade dos alunos a respeito da veracidade do conto, pois, em muitos momentos, os alunos perguntavam se a história havia acontecido de verdade. Explicamos, mais uma vez, que os contos são histórias que apresentam uma mistura de fatos reais com imaginários, há um



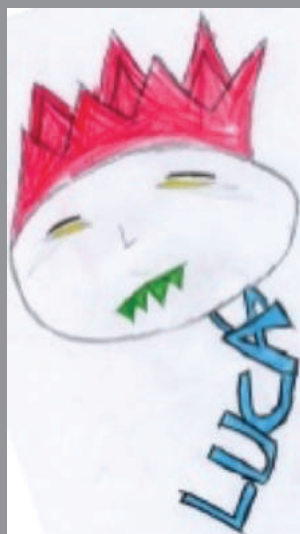
misto de história e fantasia. Depois da leitura, realizamos algumas perguntas com a finalidade de resgatar os momentos mais importantes do conto Cobra-grande.

Após a conversa, exibimos o vídeo com a contação da *A lenda da cobra grande*, com Célia Gomes, com intuito de os alunos identificarem as semelhanças e diferenças da lenda do livro e da contação. Os alunos identificam as diferenças: no livro, a mãe das cobras coloca nomes e, na contação, as cobras já aparecem com nomes; na contação do vídeo, a cobra macho sai do rio para visitar a mãe, enquanto que, no livro, as saídas da cobra macho são para ir para festas na beira do rio; o nome das cobras eram diferentes. Algumas das semelhanças do conto relatadas pelos alunos foram que as cobras cresceram bastante; as formas de a moça engravidar foram as mesmas. Nesse momento, foi possível oportunizar para os alunos uma reflexão sobre o gênero e, ao mesmo tempo, realizar a estratégia da comparação entre as versões do mesmo conto.

Antes da atividade final, os alunos assistiram a um vídeo com depoimentos de índios que afirmam ter visto a Cobra-grande e o Curupira. Nos depoimentos, os índios apresentam detalhes, como o tamanho da cobra, algumas das características do Curupira. Terminado esse momento, con-



Produções de desenhos dos alunos do Curupira



versamos com as crianças sobre as diferenças entre a forma escrita e a forma original oral de uma narrativa. Mais uma vez, reforçamos que os contos fazem parte da tradição oral na cultura indígena e que, muitas vezes, as recriações realizadas por autores não indígenas, na forma de texto escrito, mudam o que é passado na oralidade.

Além disso, a oportunidade em conhecer o depoimento dos indígenas sobre o conto evidenciou que essa história e muitas outras trazem um significado peculiar para eles. Não é somente uma forma de se divertir. É também uma forma de evidenciar o que eles pensam sobre o mundo, como se relacionam com a natureza, que valores defendem. Sendo assim, além de permitir conhecer a relação do real e o imaginário, os alunos observaram a relevância dos contos para os indígenas, que expressam modos de entender a natureza e suas relações com a sociedade.

No quarto dia da vivência da sequência, a mediadora do instituto Però realizou a leitura do conto *O Boto e o pescador* que também está no mesmo livro *Cobra-grande: histórias da Amazônia*. Nós nos organizamos na sala de aula, as crianças, sentadas no chão, compondo a roda, se mostraram atentas e participativas. Antes de iniciar, a mediadora realizou estratégias de antecipação de leitura, com perguntas do tipo: Quem conhece essa história? Sobre o que será? Pela imagem, do que será que trata essa história? Alguém conhece o boto? No momento da leitura, os alunos ficaram quietos e curiosos para saber qual o desfecho da história. Quando terminou de ler, a mediadora perguntou se as crianças haviam gostado e os mesmos disseram que sim.

Nessa ocasião, mais uma vez, os alunos questionam se a história é verdadeira. Então, retomamos o conceito de conto e conversamos sobre partes da história que deixaram as crianças mais intrigadas, como, por exemplo, no momento em que o pescador, depois de conversar com o Homem de branco, desce para o fundo do rio. Novamente pudemos conversar sobre uma característica distintiva do gênero, que é introduzir elementos fantásticos numa narrativa situada num contexto próximo à vivência de quem ouve a história.

Seguindo o mesmo padrão adotado nas leituras anteriores, em seguida, exibimos um vídeo, só que, desta vez, com uma versão cantada de *A Lenda do Boto* com interpretação de Rui de Carvalho. No momento da escuta da música, solicitamos que os alunos ficassem atentos à letra para verificar se o conto do livro se parecia com a letra da música. Os discentes relataram que, no início da música, quando há uma pequena introdução da história do Boto, há coisas parecidas com a história. Na letra da música, as crianças observaram a questão dos peixes que são pescados na rede, que se assemelha com a história do livro. Sobre as diferenças, os alunos colocam que a música traz mais características do Boto e não chega a contar detalhes da história, como ocorre no livro.

No quinto dia, buscando dar ainda mais ênfase à leitura, despertar o desejo e o prazer pelo literário, planejamos um momento de comunicação com a biblioteca comunitária mais próxima à escola, a Biblioteca Multicultural Nascedouro, que fica no mesmo quarteirão da escola. Os alunos, a professora e a mediadora de leitura foram caminhando para a Biblioteca, que já é conhecida pelos alunos, pois a Escola Monteiro Lobato participa de projetos de contação de história ofertados à comunidade pela biblioteca.

Fomos recepcionados por um dos responsáveis pela biblioteca, que nos recebeu com tapete para a contação da história e vários livros de contos indígenas do acervo da biblioteca. Através da sequência didática, garantimos o acesso a um espaço especialmente organizado



Momento da Contação da história do *Boto e o pescador*



Exibição do vídeo *A Lenda do Boto*



para a leitura, que é a biblioteca, preservando a ideia da importância em conhecer espaços culturais que apresentam uma disponibilidade maior de acervo a ser explorado e, conseqüentemente, um espaço que possibilita uma aproximação e encontro com o livro de forma bastante lúdica e prazerosa. Além desses elementos, destacamos que o tempo e o espaço da sessão de mediação possibilitaram duas maneiras de apresentar o texto escrito – a gráfica e a sonora.

A mediadora do Instituto Però realizou a leitura de uma das histórias livro *A Primeira Estrela Que Vejo é a Estrela do Meu Desejo e Outras Histórias Indígenas de Amor*, de Daniel Munduruku, com ilustrações de Mauricio Negro. Os alunos ficaram organizados em um círculo no tapete, ora sentados, ora deitados para escutar a história. Terminada a contação, a mediadora conversou com os alunos sobre o conto, explicando que Pirim pirim era um índio que se transformava em um animal e que, no final do texto, quando capturado, se transforma em uma planta. Nesse momento, destacamos que uma das características do conto está nessa dimensão da transformação e da passagem de gente para bicho, para planta ou para astro. Depois, os alunos folhearam os livros sobre os contos indígenas e alguns alunos solicitaram que a pessoa responsável da biblioteca realizasse a leitura de outro livro. O livro escolhido pelos alunos foi *Como nasceram as estrelas. Doze lendas brasileiras*, de Clarice Lispector, com ilustrações de Fernando Lopes. As crianças solicitaram que o mediador lesse a história do Saci. Os discentes acompanharam atentos a leitura realizada e, ao término da mesma, falaram sobre o conhecimento que tinham sobre o Saci. O momento da visita na biblioteca foi encerrado com um lanche, oferecido pela mediadora de leitura do Instituto Però.



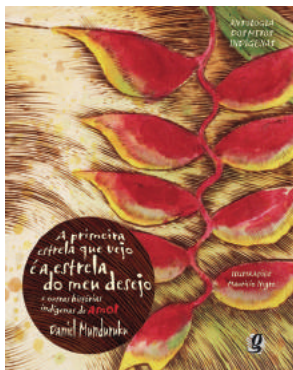


Momentos da contação de história na Biblioteca

No último momento da sequência, conversamos com os alunos sobre a visita à biblioteca. Os alunos gostaram bastante do momento, pois saíram da sala de aula e conheceram outras histórias. Em seguida, propusemos aos alunos a reescrita de um dos contos trabalhados e, através de uma votação, eles escolheram o conto *O Boto e o Pescador*. A reescrita foi realizada de maneira coletiva, pois muitos alunos ainda não apresentam segurança para a escrita individual ou em duplas. A professora serviu de escriba e, juntamente com os alunos e a mediadora, resgatou os acontecimentos do conto, que foram registrados no quadro e, após a conclusão, foram copiados pelos alunos em uma folha destinada para esse fim. Destacamos a importância da reescrita do conto *O Boto e o pescador*, pois queríamos que os alunos relatassem o conhecimento adquirido através do trabalho com o conto escolhido. Durante a reescrita, os alunos se colocaram a todo momento querendo que a professora escrevesse o que cada um ditava. Um bom trabalho com reescrita requer que os alunos tenham o conhecimento do texto que está sendo reescrito. Outro aspecto a ser destacado nessa atividade é a intervenção da professora, que tentava organizar a fala dos alunos para que todas as ideias fossem aproveitadas e que, junto com os alunos, a escrita do texto ficasse coerente e também refletisse com os discentes sobre o texto que estavam produzindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da sequência didática possibilitou o contato das crianças com contos da tradição oral, alguns já bem conhecidos por elas, o que possibilitou o diálogo e a participação nos diversos momentos, mas outros que não eram tão conhecidos e que estimularam a curio-



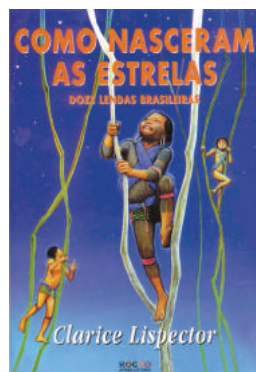
A PRIMEIRA ESTRELA QUE VEJO É A ESTRELA DO MEU DESEJO E OUTRAS HISTÓRIAS INDÍGENAS DE AMOR

Autor: Daniel Munduruku

Editora: Editora Global

Sinopse: *A Estrela das Águas, Candiê-Cuei, Só o Amor é Tão Forte,*

A Primeira Estrela que Vejo é a Estrela do Meu Desejo e *O Perfume Enlouquecedor*, cinco histórias que, segundo o autor, Daniel Munduruku, são para serem lidas com o coração. O amor é fundamental para nossas vidas. (...) Se olharmos a história das relações humanas veremos que ela é feita desencontros e desencontros. Seja no ocidente ou no oriente, as pessoas se relacionam umas com as outras buscando uma fórmula para se viver bem a maravilha experiência de estar vivo. (...) Com os povos indígenas acontece da mesma forma. (...) Há, porém, um elemento importante nas histórias de amor que alimenta nossos povos: o amor tem uma dimensão social fundamental. (...) É possível amar alguém e amar toda uma comunidade ao mesmo tempo. Sinopse retirada do site: <http://www.casasbahia.com.br/livros/LivrodeCienciasHumanaseSociais/LivrodeFolclore/A-Primeira-Estrela-Que-Vejo-e-a-Estrela-do-Meu-Desejo-e-Outras-Historias-Indigenas-de-Amor-463464.html> acessado em 28/11/14 às 20h25.



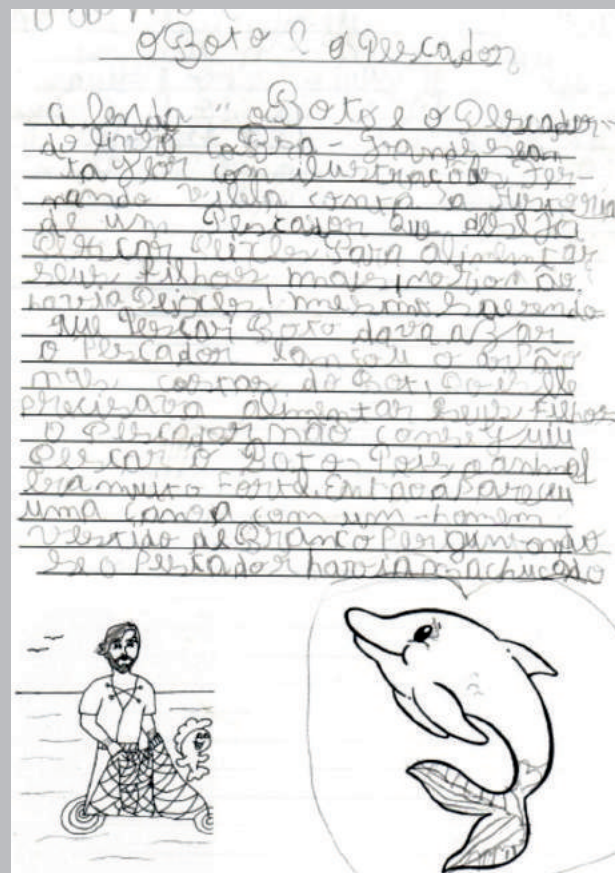
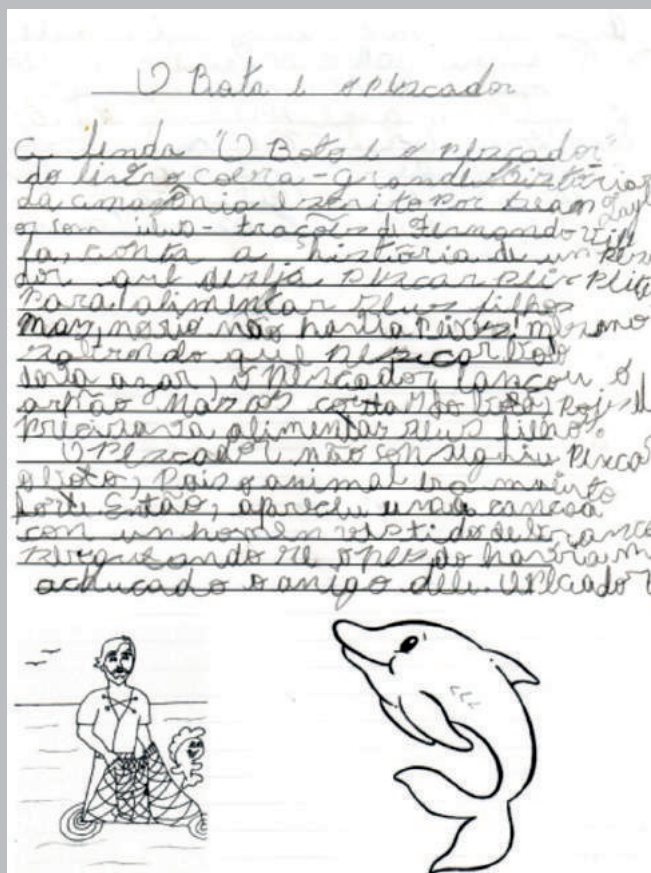
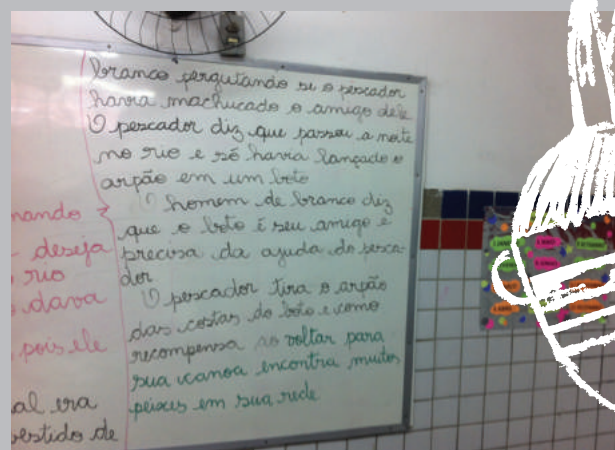
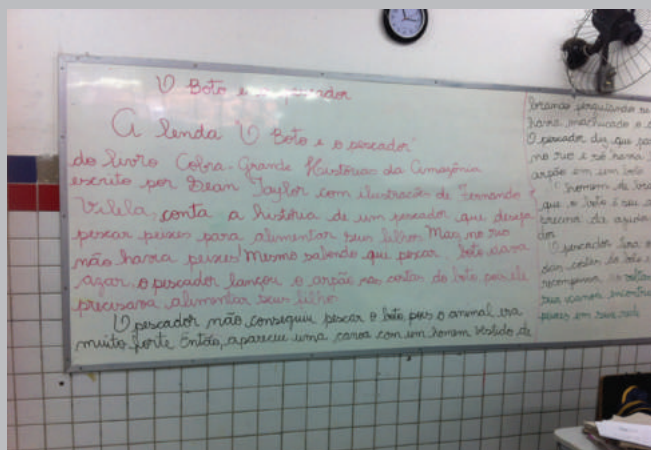
COMO NASCERAM AS ESTRELAS: DOZE LENDAS BRASILEIRAS

Autora: Clarice Lispector

Editora: Rocco

Sinopse: Como nasceram as estrelas é um livro de lendas; a estória que dá título, como todas as outras, fala de personagens do folclore

brasileiro. Curupira, Saci-Pererê, índios... A maioria delas tem uma "moral" final. Por exemplo: "Sempre, como se sabe, não acaba nunca", "Mais vale uma porta desvalida e esperteza de Malazarte, que uma casa inteira para quem não tem arte" etc. Mas o mais bonito neste livro — e nos outros quatro infantis da autora — é o estilo muito especial de Clarice para se comunicar com as crianças. Ela dialoga com seu pequeno leitor de igual para igual, só que, nesse caso, é a autora que diminui sua idade e volta a ser criança. Sinopse retirada do site: <http://www.estantevirtual.com.br/b/clarice-lispector/como-nasceram-as-estrelas-doze-lendas-brasileiras/1019718244?q=lendas> acessado em 28/11/14 às 20h30.



Reconto do O Boto e o Pescador e cópia de dois alunos



TRANSCRIÇÃO DA REESCRITA COLETIVA DO CONTO "O BOTO E O PESCADOR"

A lenda "O Boto e o pescador", do livro *Cobra-Grande Histórias da Amazônia*, escrita por Sean Taylor com ilustrações de Fernando Vilela, conta a história de um pescador que deseja pescar peixes para alimentar seus filhos. Mas, no rio, não havia peixes. Mesmo sabendo que pescar boto dava azar, o pescador lançou o arpão nas costas do boto, pois ele precisava alimentar seus filhos.

O pescador não conseguiu pescar o boto, pois o animal era muito forte. Então, apareceu uma canoa com um homem vestido de branco perguntando se o pescador havia machucado o amigo dele. O pescador diz que passou a noite no rio e só havia lançado o arpão em um boto.

O homem de branco diz que o boto é seu amigo e precisa da ajuda do pescador.

O pescador tira o arpão das costas do boto e, como recompensa, ao voltar a sua canoa, encontra muitos peixes em sua rede.



sidade e aguçaram o desejo de aprender sobre a temática. Trabalhar com os contos indígenas possibilitou um mundo novo, com muitas descobertas. A turma se mostrou participativa e bem interessada pela temática que permeou a sala de aula.

Percebemos, ao longo dos nossos encontros, que a turma conhecia mais e mais sobre os contos indígenas, alguns alunos apresentavam questões sobre a veracidade dos contos. O assunto era tema de muitas conversas durante outros momentos da sala de aula. O momento final, com o reconto do *O Boto e o Pescador*, foi bastante proveitoso, pois esse conto foi um dos que mais instigou a curiosidade dos alunos.

A visita à biblioteca foi bastante significativa para a turma, visto que propiciou uma atividade extracurricular bem prazerosa. Sem dúvida, as leituras realizadas e os momentos vividos geraram mudanças nos leitores em formação.

O trabalho com os contos indígenas pode ser aprofundado com outras atividades tão significativas como as realizadas na sequência exposta, como a produção de um livro com recontos, enfim são diversas as possibilidades de envolver ainda mais as crianças no ambiente literário.

A experiência com a leitura dos contos indígenas mobilizou a curiosidade, o envolvimento e a participação das crianças nessa rica vivência literária e contribuiu também como instrumento de conhecimento sobre a identidade e a riqueza cultural dos povos indígenas.

Destacamos, ainda, que a estratégia de apresentar sempre versões escritas e visuais dos contos contri-



buiu para evidenciar que as histórias de tradição oral tendem a ser contadas de formas diferentes. Ao longo da sequência didática, foi possível notar a progressão na compreensão dos alunos das diferenças entre as versões dos contos, o entendimento sobre as características próprias do conto indígena na relação entre o real e o imaginário, a ampliação do conhecimento sobre os povos indígenas no nosso estado, a desenvoltura dos alunos na biblioteca comunitária no momento da escolha de livros no acervo disponibilizado pela mediadora de leitura e, por fim, ressaltamos que essa experiência permitiu uma articulação entre a literatura e a leitura, a partir do reconhecimento da diversidade de gêneros textuais que perpassam as práticas culturais.

REFERÊNCIAS

BAJARD, ÉLIE. A sessão de mediação: um dispositivo engenhoso. In: **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

TAYLOR, Sean. **Cobra-grande: histórias da Amazônia**. Ilustrações Fernando Vilela; tradução Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Edições SM, 2008.

Informações sobre a Biblioteca Multicultural Nascedouro – Disponível em <https://releiturape.wordpress.com/about/biblioteca-multicultural-nascedouro/> acessado em 28/11/2014 às 20h15.

“**A LENDA DO BOTO**” canta Rui de Carvalho. <https://www.youtube.com/watch?v=N1V16qx0W8o>



OS AUTORES

Adilene Maria Marques Pereira. Mediadora de Leitura da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaras. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Amanda Kelly Ferreira da Silva. Professora da rede municipal do Recife. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Ana Laura Barbosa de Oliveira. Professora da Faculdade Joaquim Nabuco e Professora da Rede Municipal de Camaragibe. Formadora do PNAIC – PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Clécio dos Santos Bunzen Júnior. Professor do Centro de Educação da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIFESP). Formador do PNAIC – PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Carmen Lucia B Bandeira. Leitora e escritora. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Cybelle Montenegro Souza. Professora da rede municipal do Recife. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.



Ester Calland de Sousa Rosa. Professora do Centro de Educação da UFPE. Supervisora do PNAIC – PE. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Isamar Martins de Santana. Mediadora de Leitura do Centro de Educação Popular Maílde Araújo (CEPOMA) – RELEITURA. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Luciana Lima dos Santos. Mediadora de Leitura do Instituto Però – RELEITURA. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Maria Betânia Nascimento de Andrade. Mediadora de Leitura da Biblioteca Comunitária do Coque – RELEITURA. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Maria Emília Lins e Silva. Professora do Centro de Educação da UFPE. Formadora do PNAIC – PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Maria Helena Santos Dubeux. Professora do Departamento de Psicologia da UFPE (aposentada). Coordenadora do Subprojeto Mediadores de Leitura na Escola – PNAIC – PE. Supervisora do PNAIC-PE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Mauro Silva de Souza. Mediador de Leitura da Biblioteca Multicultural Nascedouro – RELEITURA. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Priscila Angelina Silva da Costa Santos. Professora da rede municipal do Recife. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima. Professora do Centro de Educação da UFPE. Supervisora do PNAIC – PE. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.



Rodrigo Luiz Castelo Branco Fischer Vieira. Educador integrante da RELEITURA. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Severina Érika Moraes da Silva Guerra. Professora da rede municipal do Recife. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Sidney Alexandre da Costa Alves. Professor da rede municipal do Recife e da Faculdade Joaquim Nabuco – Recife. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Sthefano Santana Souza de Farias. Mediador de Leitura da Biblioteca Comunitária Educ-guri – RELEITURA. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Telma Ferraz Leal. Professora do Centro de Educação da UFPE. Coordenadora do PNAIC – PE. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

Ywanoska Gama. Professora da rede municipal do Recife. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL





Este livro foi elaborado com as fontes Childs Play AgeTen, projetada por John Critchley em 1993, e DIN, projetada por Albert-Jan Pool, em 1995. A impressão offset foi realizada pela Editora Universitária em papel couché fosco 150 g/m² no miolo e cartão Triplex 350 g/m² na capa.



Encontros de Leitura

A biblioteca é um lugar de encontros. Encontro com histórias, encontro entre leitores. Nesta obra, mediadores de leitura de bibliotecas comunitárias, professores de turmas do ciclo de alfabetização e pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem também se encontraram para relatar como foi a realização de sequências didáticas com diferentes gêneros literários. Os leitores vão encontrar reflexões sobre biblioteca, leitura literária e letramento de crianças. E novos encontros virão!

REALIZAÇÃO:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA - EDUCAÇÃO INFANTIL
2018

APOIO:

