



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



SANDRA HELENA BORGES

LER POEMAS E BRINCAR, CANTAR E ANIMAR: UMA EXPERIÊNCIA RUMO AO
LETRAMENTO LITERÁRIO

UBERLÂNDIA-MG

2015

SANDRA HELENA BORGES

LER POEMAS E BRINCAR, CANTAR E ANIMAR: UMA EXPERIÊNCIA RUMO AO
LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem da leitura literária

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Biella

UBERLÂNDIA- MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732L Borges, Sandra Helena.
2015 Ler poemas e brincar, cantar e animar: uma experiência rumo ao
letramento literário / Sandra Helena Borges. - 2015.
210 f. : il.

Orientador: João Carlos Biella.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Livros e leitura - Teses. 3. Interesses na
leitura - Teses. 4. Letramento - Teses. I. Biella, João Carlos. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

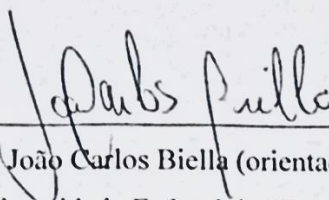
CDU: 801

TERMO DE APROVAÇÃO

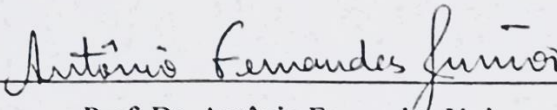
SANDRA HELENA BORGES

**LER POEMAS E BRINCAR, CANTAR E ANIMAR: UMA EXPERIÊNCIA RUMO AO
LETRAMENTO LITERÁRIO**

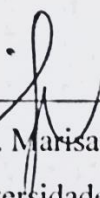
Dissertação aprovada para obtenção de título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela banca examinadora formada por:



Prof. Dr. João Carlos Biella (orientador)
UFU – Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior
UFG – Universidade Federal de Goiás



Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, 07 de agosto de 2015.

Dedico esta dissertação aos alunos do 3º ano “Feliz” da Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, meus parceiros da pesquisa, por terem proporcionado a oportunidade de eu pensar criticamente a minha prática de ensino de literatura de hoje ou de ontem, para que pudesse melhorar a próxima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial ao meu orientador, poeta e amigo professor Dr. João Carlos Biella, que me aceitou como orientanda em meio a tantos outros compromissos e responsabilidades.

À Nilva, amiga e colega de profissão de longos anos, deixo meu especial agradecimento por ter insistido para que eu fizesse a prova seletiva do mestrado, bem como por ter entendido minhas ausências na escola.

À minha família, em especial aos meus filhos Hugo e Tomás, registro meu amor mais profundo e agradecimento pela paciência, incentivo e empolgação nos momentos em que mais precisei.

Aos colegas de turma por compartilharem os momentos de angústia e também de alegria.

Ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, por contribuir com meu aprendizado e minha formação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa que foi muito importante para a realização da pesquisa.

[...] é preciso reaprender a ver nos escritos literários elaborações dinâmicas, atividades em perpétuo movimento, tentativas renegociadas sem cessar, operações vivas e não inteiramente controláveis, em uma palavra, forças.

(Bellemin-Noël)

LER POEMAS E BRINCAR, CANTAR E ANIMAR: UMA EXPERIÊNCIA RUMO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo efetivar as propostas práticas de intervenções nos currículos escolares que os estudiosos do letramento literário desenvolveram e/ou estão desenvolvendo numa sala de alunos que cursavam o 3º (terceiro) ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada em Uberlândia-MG. Portanto, foram pensadas a literatura e suas modalidades práticas que giram atualmente em torno da formação de sujeitos leitores no âmbito da comunidade interpretativa, por meio de ações mediadoras, principalmente do professor. Sujeitos leitores são os indivíduos capazes de elaborar os sentidos das obras ou textos com suas criatividade. Para delimitação da pesquisa foi feito um recorte em eventos de letramento que focaram a obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), de forma associada à música de Paulo Bi (2005) e à arte da animação. Os poemas foram abordados por meio do método Brincar de Ler, que aproxima o livro e o brinquedo como forma de promover as flutuações das impressões singulares dos leitores infantis durante as leituras. Assim, esse método conferiu destaque para as subjetividades dos leitores nas construções de sentidos dos poemas, considerando-os sujeitos reais e não virtuais, ao partir das suas recepções (textos dos leitores), convidando-os às interpretações através de debates e/ou reflexões na comunidade interpretativa, espaço de intersubjetividade na sala de aula. Metodologicamente, foram privilegiadas as leituras em atos ao invés dos seus resultados, pois são as atenções dadas aos processos, isto é, às relações estabelecidas entre os leitores e as obras ou textos que proporcionam a formação de sujeitos leitores. Para observação dos processos de singularizações dos poemas foram utilizados diários de leituras, descrições que os alunos fizeram das formas que as composições poéticas tomaram nas suas consciências. Portanto, o papel fundamental das emoções nas recepções das obras ou textos foi salientado nesta dissertação.

Palavras-chave: Letramento literário. Sujeitos leitores infantis. Poemas-músicas-animações. Leitura subjetiva.

LIRE DES POÈMES ET JOUER, CHANTER ET ANIMER : UNE EXPÉRIENCE DESTINÉE À L'ALPHABÉTISATION LITTÉRAIRE.

RÉSUMÉ

Le présent travail a eu comme but d'exécuter les propositions pratiques des interventions dans les programmes scolaires que les théoriciens de l'alphabétisation littéraire ont développé et/ou sont en train de développer dans une classe d'élèves de 3ème (troisième) année du premier cycle de l'Enseignement Élémentaire d'une école municipale située à Uberlândia-MG. Donc ont été pensées la littérature et ses modalités pratiques, qui actuellement se dirigent autour de la formation des sujets lecteurs dans le milieu de la communauté interprétative, par moyen d'actions médiatrices, surtout du professeur. Les sujets lecteurs sont des individus capables d'élaborer des significations des œuvres ou des textes avec leur créativité. Afin de délimiter la recherche, un extrait des événements d'alphabétisation qui se sont concentrés sur l'œuvre *É isso ali (C'est ceci)* a été fait: des poèmes adulte-infant-juvéniles, de José Paulo Paes (2005), de façon associée à la musique de Paulo Bi (2005) et à l'art de l'animation. Les poèmes ont été abordés par la méthode Brincar de Ler (Jouer à Lire) qui approche le livre et le jouet comme un moyen de promouvoir les fluctuations des impressions singulières des lecteurs infantiles pendant ses lectures. Ainsi, cette méthode a mis en évidence la subjectivité des lecteurs dans la construction des significations des poèmes, en les considérant comme des sujets réels et non virtuels, en partant de leurs rendus (les textes des lecteurs), en les invitant à les interpréter à travers des débats et/ou de réflexions dans la communauté interprétative, l'espace d'intersubjectivité dans la classe. De manière méthodologique, les lectures sous forme d'action ont été privilégiées au lieu de ses résultats, car c'est l'attention portée au processus, c'est à dire, aux relations établies entre le lecteur et les œuvres ou les textes, qui proportionnent la formation des sujets lecteurs. Afin d'observer le processus de singularité des poèmes, des journaux de lecture ont été utilisés, des descriptions faites par les élèves sur les formes que les compositions poétiques prennent dans leur conscience. Part conséquent, le rôle fondamental des émotions pendant la réception des œuvres ou des textes a été souligné dans cette dissertation.

Mots-clés: Alphabétisation littéraire. Sujets lecteurs enfants. Poèmes-chansons-animations. Lecture subjective.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Esquemas rítmicos mais frequentes.....	59
TABELA 2- Nomes das estrofes.....	60
TABELA 3- Tipos de rimas.....	62
TABELA 4- Planejamento da aula 1.....	178
TABELA 5- Planejamento da aula 2.....	179
TABELA 6- Planejamento da aula 3.....	181
TABELA 7- Planejamento da aula 4.....	182
TABELA 8- Planejamento da aula 5.....	183
TABELA 9- Planejamento da aula 6.....	184
TABELA 10- Planejamento da aula 7.....	185
TABELA 11- Planejamento da aula 8.....	186
TABELA 12- Planejamento da aula 9.....	187
TABELA 13- Planejamento da aula 10.....	188
TABELA 14- Planejamento da aula 11.....	188
TABELA 15- Planejamento da aula 12.....	189
TABELA 16- Planejamento da aula 13.....	189
TABELA 17- Planejamento da aula 14.....	189

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Página inicial do <i>software</i> Muan.....	75
FIGURA 2- Poema “Acidente”.....	81
FIGURA 3- Ilustração do poema “Adivinha dos peixes”.....	82
FIGURA 4- Poema “Adivinha dos peixes”.....	82
FIGURA 5- Ilustração do poema “Vida de sapo”.....	84
FIGURA 6- Poema “Vida de sapo”.....	85
FIGURA 7- Poema “Exageros 1”.....	86
FIGURA 8- Poema “Exageros 2”.....	87
FIGURA 9- Ilustração do poema “Correção”.....	88
FIGURA 10- Poema “Correção”.....	88
FIGURA 11 Poema “Exageros 3”.....	89
FIGURA 12- Ilustração do poema “Portuguesa”.....	90
FIGURA 13- Poema “Portuguesa”.....	91
FIGURA 14- Livros alinhados nas estantes.....	105
FIGURA 15- Diário de leitura 1.....	132
FIGURA 16- Diário de leitura 2.....	132
FIGURA 17- Diário de leitura 3.....	133
FIGURA 18- Diário de leitura 4.....	134
FIGURA 19- Diário de leitura 5.....	134
FIGURA 20- Diário de leitura 6.....	136
FIGURA 21- Diário de leitura 7.....	136

FIGURA 22- Diário de leitura 8.....	137
FIGURA 23- Diário de leitura 9.....	137
FIGURA 24- Diário de leitura 10.....	138
FIGURA 25- Diário de leitura 11.....	139
FIGURA 26- Diário de leitura 12.....	140
FIGURA 27- Diário de leitura 13.....	141
FIGURA 28- Diário de leitura 14.....	142
FIGURA 29- Diário de leitura 15.....	142
FIGURA 30- Cartaz com o poema “Vida de sapo”.....	146
FIGURA 31- Texto individual produzido na aula 2.....	172
FIGURA 32- Texto coletivo produzido na aula 3.....	172
FIGURA 33- Pinturas individuais feitas na aula 4.....	172
FIGURA 34- Texto individual produzido na aula 5.....	173
FIGURA 35- Texto individual produzido na aula 6.....	174
FIGURA 36- Texto coletivo produzido na aula 7.....	174
FIGURA 37- Texto individual produzido na aula 8.....	174
FIGURA 38- Texto individual produzido na aula 9.....	175
FIGURA 39- Texto individual produzido na aula 9.....	175
FIGURA 40- Livro e poeta.....	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Intenções com a pesquisa e benefícios previstos.....	15
Perguntas da pesquisa	21
Organização da dissertação.....	25

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1	Investigação de trabalhos sobre os avanços das pesquisas em letramento literário: literatura e didática da literatura.....	28
1.2	Leitura literária na comunidade leitora escolar.....	37
1.3	O professor como um dos mediadores da leitura literária realizada por leitores reais.....	42
1.4	A leitura de poemas na escola.....	49
1.4.1	Concepções de leituras de poemas.....	54
1.4.1.1	Leitura eferente.....	54
1.4.1.2	Leitura estética.....	56
1.4.1.3	Leitura subjetiva.....	65
1.4.1.3.1	A leitura subjetiva de poemas associada a outras manifestações artísticas: música e animação.....	68
1.4.1.3.1.1	O CD <i>De Paes para Filhos</i>	73
1.4.1.3.1.2	Os <i>softwares</i> Muan (Manipulador Universal de Animações) e <i>Windows Movie Maker</i>	74
1.5	A escolha do poeta José Paulo Paes e da obra <i>É isso ali</i> : poemas adulto-infanto-juvenis.....	76

2 METODOLOGIA

2.1	A natureza da pesquisa.....	92
2.2	A opção pelo método Brincar de Ler.....	95
2.3	Os instrumentos da pesquisa.....	100
2.4	O local da pesquisa.....	103
2.5	Os sujeitos participantes da pesquisa.....	106
2.5.1	Os sujeitos alunos.....	107
2.5.2	O sujeito professor.....	111

3	OS CAMINHOS PERCORRIDOS	
3.1	Antes da implementação da pesquisa.....	114
3.2	Implementação da pesquisa.....	120
3.3	Apresentação e análise dos dados.....	126
3.4	Discussão dos resultados: explicações e implicações.....	143
4	AVALIAÇÃO	
4.1	Da mudança na prática: o que funcionou ou não funcionou e por quê.....	149
4.2	Da pesquisa: em que medida foi útil e adequada.....	152
	CONCLUSÃO	
	Sumário de quais foram às melhorias práticas alcançadas, suas implicações e recomendações.....	156
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
	REFERÊNCIAS DE SITES	171
	ANEXO Produções criativas dos alunos.....	172
	APÊNDICE A Questionário aplicado.....	176
	APÊNDICE B Planejamento das aulas para os eventos de letramento.....	178
	APÊNDICE C Tutorial do <i>software</i> Muan (Manipulador Universal de Animações).....	191
	APÊNDICE D Tutorial do <i>software</i> Windows Movie Maker.....	198

INTRODUÇÃO

Intenções com a pesquisa e benefícios previstos

Com esta pesquisa, desenvolvida sob a perspectiva da pesquisa-ação, investigamos quais propostas práticas de intervenções nos currículos escolares os pesquisadores do letramento produziram e/ou estão produzindo diante da reconfiguração da leitura literária, que tem em vista os sujeitos leitores. Abordamos o que eles teorizaram e/ou estão teorizando em relação a essas propostas e as efetivamos em uma sala de alunos que cursavam o 3º (terceiro) ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa (EMPDPU) situada em Uberlândia-MG¹, na qual atuamos como professora de Língua Portuguesa. Sendo assim, submetemos as propostas práticas citadas aos seus testes mais críticos, suas efetivações no currículo da EMPDPU por meio de mediações.

Portanto, o ensino da literatura e suas modalidades práticas foram nossos focos de observações e a sua finalidade hoje- formar leitores implicados-, estabelecida de acordo com os estudos produzidos pelos pesquisadores da área, delineou os objetos nos quais concentramos nossa investigação. Por isso, nos interessamos pelas singularidades das recepções e pelos processos de leituras, que são as relações estabelecidas entre os referidos leitores e os textos ou obras.

A formação de sujeitos leitores, implicados, segundo Rouxel (2013a), decorre das atividades dos alunos na “comunidade de leitores”, conforme denomina Chartier (1999, p.27), ou “comunidade interpretativa” na definição de Fisch (1995 *apud* Cosson, 2014, p. 137), da literatura ensinada (textos e obras) e da ação do professor, um dos mediadores escolares da leitura literária. Foi, então, em torno desses três componentes que as recentes propostas práticas de intervenções nos currículos escolares foram desenvolvidas e/ou estão em desenvolvimento pelos pesquisadores do letramento literário. Foram eles, portanto, que focalizamos no decorrer desta pesquisa, porém examinamos brevemente outros componentes devido à existência de relações complementares.

Sendo assim, abordamos os modos e possibilidades de formar alunos sujeitos de suas leituras e de estabelecer uma comunidade interpretativa, a concepção de ensino de literatura no advento dos leitores reais e não inscritos nas obras, e as implicações das propostas práticas

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê De Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 23 de fevereiro de 2015. O número do protocolo de aprovação é 960.729.

mencionadas para a mediação escolar, principalmente do professor. Por conseguinte, colocamos em questão a adequação dessas recentes propostas práticas a nossa realidade educacional e, num movimento contrário, a adequação da nossa realidade educacional a elas.

Para delimitação investigativa, fizemos um recorte em eventos de letramento que focaram o gênero poema e nos quais a poesia de José Paulo Paes teve papel central. Dessa forma, planejamos ocasiões que envolveram atividades de leitura, oralidade e escrita em torno da obra *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis* (2005) e as observamos enquanto aconteceram, nos possibilitando refletir se as práticas de letramento utilizadas fizeram-nas funcionar, dando-lhes significados. Com isso, analisamos se nossas tentativas de lidar com os eventos e os padrões de atividades de letramento literário deram sentidos e gostos às leituras literárias realizadas pelos alunos que participaram desta pesquisa.

Considerando que os sujeitos estavam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e que, para eles, os textos literários disponíveis têm de “[...] possibilitar uma leitura que favoreça uma construção de sentidos abrangendo diversas linguagens- a corporal, a plástica, a imagética, a musical” (PAIVA; MACIEL, 2005, p.119), abordamos os poemas de José Paulo Paes aliados a outras manifestações artísticas, principalmente à música e à animação, por meio do método Brincar de Ler. Portanto, ligamos os eventos e os padrões de atividades de letramento literário as tecnologias de informação e comunicação. Dessa maneira, a linguagem nesta pesquisa compreendeu um amplo sistema semiótico, no qual foram combinados signos, símbolos, imagens, palavras e sons.

Subjaz ao método Brincar de Ler, proposto por pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), uma metodologia guiada pela aproximação entre o livro e o brinquedo, pensada para leitores dos anos iniciais de escolarização. Sendo assim, aproxima os atos de ler e brincar, considerando que a situação imaginária no brinquedo tem continuidade na experiência com histórias escritas para crianças, conforme aponta Cadermatori (1997).

Portanto, o método Brincar de Ler alia a brincadeira à leitura, visando promover investimentos dos alunos nos textos ou obras com imagens mentais que lhes são próprias, advindas de suas histórias de vidas, de seus repertórios de leituras e de suas trajetórias sociais e culturais. Nesse sentido, considera que as identidades dos sujeitos podem ser reveladas e construídas pelos textos (ou obras) lidos, mas também por eles descritos, conforme assevera Rouxel (2013e).

Então, por termos utilizado o método citado, que considera a literatura como um lugar de existências, para as leituras dos poemas da obra mencionada, inter-relacionamos

aprendizados e desenvolvimentos, de forma a não haver paralelismo entre eles, mas complementaridade. Destarte, consideramos a obra literária *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), e o brinquedo como estímulos significativos para as aprendizagens dos sujeitos, que são, segundo Vigotski (2007), fontes de desenvolvimentos mentais.

Com relação às animações dos poemas, optamos pelas digitais, assim foram feitas em computadores beneficiados pela internet. Significa que os computadores estavam interligados a outros computadores que utilizavam o conjunto de protocolos padrão TCP/IP (*TCP Transmission Control Protocol* - Protocolo de Controle de Transmissão e *IP Internet Protocol* - Protocolo de Internet, ou ainda, protocolo de interconexão). Sugerimos as utilizações dos *softwares* Muan (Manipulador Universal de Animações)², livre e fácil de ser manipulado, e *Windows Movie Maker* da *Microsoft Corporation*.

Por meio dessas criações artísticas, os alunos transferiram os poemas impressos no papel para a tela, unindo-os à música de Paulo Bi (2005). Dessa maneira, as imagens mentais evocadas em atos nas leituras dos poemas foram transformadas em imagens visuais de forma concreta. Jouve (2013) salienta que os modos pelos quais os leitores imaginam cenários e personagens, em razão das indicações dos textos geralmente serem vagas, remetem a situações e acontecimentos que foram de fato vivenciados e cujas lembranças retornam espontaneamente durante as leituras. Sendo assim, acreditamos que as criações das imagens das animações, que foram feitas artesanalmente fora do computador e capturadas com o auxílio de uma câmera, reforçaram a dimensão afetiva da leitura que o método Brincar de Ler salienta. Isso porque nos processos de criações dos quadros das animações as imagens mentais dos poemas de José Paulo Paes (2005), que os alunos elaboraram em atos nas leituras, foram transferidas para os papéis fazendo, certamente, com que traços dos vividos por esses sujeitos ressurgissem.

A escolha do gênero literário poema como foco para esta investigação se deu por dois motivos: por ele ser negligenciado pela escola e porque queríamos propor um trabalho com a literatura que partisse da cultura de referência dos alunos pesquisados. Por serem crianças, os sujeitos têm forte ligação com o gênero poético da tradição popular com suas canções, quadrinhas, trava-línguas, parlendas e adivinhações; que são frequentemente retomados pelos poemas escritos para eles.

² Criada pelo Anima Mundi para uso escolar, em parceria com o Instituto Brasileiro de Matemática (IBM).

A relação da literatura para crianças com a tradição popular foi intensificada no Brasil a partir dos anos 80, sendo que a obra *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*, de José Paulo Paes (2005), a exemplifica. No entanto, embora seja relacionada com o gênero poético pertencente a tal tradição, a obra mencionada faz sua ampliação com outros recursos do fazer poético, criando novos horizontes de expectativas³ nos alunos. Logo, por meio de poemas que têm linguagens por eles conhecidas, sejam das canções, quadrinhas, trava-línguas, parlendas ou adivinhações, pensamos que poderíamos promover, de forma mais rápida, os processos de identificações nas leituras, aos quais Rouxel (2012) denomina como experiências que envolvem os leitores por inteiro.

Gebara (2012) faz alguns apontamentos sobre o negligenciamento da escola pela leitura de poemas. Segundo ela, o fato pode ser decorrente da não adequação dessa leitura às práticas de ensino tradicionais, que ainda prevalecem na instituição mencionada⁴. A pesquisadora coloca que a leitura de poemas requer envolvimento prazerosos dos alunos, que sejam capazes de provocar sensações de experiências novas e construtivas. Porém, de acordo com os estudos desenvolvidos por ela, quando a escola promove essa leitura é como “estímulo para outras atividades, pelo papel inegável de sensibilizar os leitores sobre certos temas e de ampliar seus repertórios linguístico-discursivos” (GEBARA, 2012, p.169).

Sendo assim, os alunos não ocupam papéis centrais nas leituras de poemas que vêm sendo ofertadas pelas escolas, pois tais instituições ignoram tanto a leitura estética quanto a subjetiva. A primeira leitura confere aos leitores as tarefas de atualizarem ao máximo as virtualidades dos textos que os trazem inscritos, isto é, como instâncias da leitura. A leitura subjetiva, que não ignora a anterior, não leva os alunos a analisar os detalhes dos textos, mas apreender o sentido a partir do todo, por meio das suas estéticas (formas) e das suas éticas (conteúdos), considerando-os como sujeitos reais, que se manifestam mediante experiências de leitura singulares.

Utilizamos a leitura subjetiva no projeto de letramento literário planejado para a efetivação desta pesquisa. Por utilizar uma abordagem menos formal, mais sensível dos textos ou obras, o modo de ler subjetivo almeja que os leitores sejam envolvidos pelos imaginários dos autores e juntem os seus imaginários a eles, produzindo outros textos singulares. Assim sendo, institui os sujeitos leitores ao compreender a relação da literatura com o que é humano

³ Segundo Jauss (1994), é o conjunto de convenções que constituem as competências dos leitores em determinados momentos históricos.

⁴ Magalhães (2012) também constatou que a pedagogia tradicional, a linguística estruturalista-gerativista e o Modelo Autônomo de Letramento ainda orientam as práticas de leitura e escrita das nossas escolas, o que faz com que estas sejam descontextualizadas.

e possibilitar que os alunos adentrarem nos textos dos autores, que falam de suas próprias existências, para se apropriarem deles. As apropriações dos textos, segundo Petit (2009), quebram as submissões passivas a eles, tornando-os móveis. Portanto, a leitura em questão tem importância nas construções das identidades dos alunos.

Além desse benefício para os leitores, acreditamos ainda que, ao ser direcionada para o gênero poema, a leitura subjetiva os ajudará a ler também os demais gêneros discursivos, literários ou não. Paes (1996) coloca que o modo de ler poema

[...] obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto [...] (p. 24).

Reforçando os benefícios da leitura literária, Loyola (2013) assevera que

um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária. A apreensão do gesto literário supõe predisposição e movimento interno específicos, que exigem do sujeito sua imersão na complexidade e na superação de uma dificuldade inicial para compreender um discurso de exceção (p. 115).

Feitas as considerações relativas às intenções que tivemos com esta investigação, reiteramos que o seu objeto foi a leitura literária de poemas como prática ligada à formação dos sujeitos em relação a si mesmos e à vida social, específica de uma comunidade de leitores. Diante disso, efetivamos em nossas tentativas de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento literário- nossas práticas- os recentes estudos teorizados e/ou em vias de teorizações sobre a formação de alunos sujeitos leitores, da literatura ensinada (textos e obras) e do professor como sujeito leitor. Por outras palavras, abordamos a formação de leitores reais no espaço escolar, as alternativas, as ações mediadoras e os recursos. Consistiu, na verdade, em falar dos desafios e das possibilidades da escolarização da leitura literária nos anos iniciais na perspectiva do letramento literário, que se interessa no momento atual pelas subjetividades dos leitores.

Por termos selecionado a obra *È isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), para as leituras propostas nos eventos de letramento planejados para fornecerem dados para esta pesquisa e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para efetivá-las, focalizamos nas nossas discussões a literatura infantil e os leitores infantis.

Consideramos como literatura infantil as obras, enquanto textos e enquanto livros, que proporcionam o jogo ficcional e artístico, portanto, abertas a múltiplas interpretações. Seus textos podem ser de todos os modos de comunicação, em sons, palavras e imagens, porém destinados para crianças, ou seja, com temas, linguagens, níveis de alusão etc. endereçados a elas, e sem conteúdos especialmente didáticos. Portanto, julgamos como textos da literatura infantil os que têm naturezas ficcionais e artísticas com formas, revestimentos e linguagens (verbais/ não verbais), escritos para crianças. Sendo assim, textos que atendem os interesses e respeitam as possibilidades dos pequenos, mas que não se limitam a eles, por não se distinguirem, em termos literários, dos demais textos para adolescentes e adultos. Por isso, acatam todos os leitores. Com relação aos livros infantis, objetos que portam os textos, acreditamos que as qualidades dos seus projetos gráficos⁵ devem ser prezadas, pois criam diálogos que provocam sentidos.

Concebemos os leitores infantis como sujeitos em formações leitoras, nas quais seus organismos e meios sociais exercem influências recíprocas (biológico e social estão associados), conforme colocado por Vigotski (2007). Portanto, como sujeitos que se constituirão como leitores literários por meio de suas interações sociais. Logo, que transformam e são transformados nas relações produzidas em suas culturas e mediadas pela linguagem. Sendo assim, as habilidades leitoras desses indivíduos estão sendo formadas a partir de constantes interações com o meio (mundo físico, representado pelo livro, e social, incluindo-se as dimensões interpessoal e cultural). Então, os leitores infantis simultaneamente internalizam a literatura (que os transforma cognitivamente, isto é, propicia-lhes novos conhecimentos), transformando-a para usos pessoais e intervêm em seus meios (atuam neles com base nesses novos conhecimentos).

Com a efetivação desta pesquisa na EMPDPU⁶, acreditamos que poderíamos refletir sobre nossa didática da literatura e, assim, a ajustarmos, tendo em vista os objetivos para os quais os estudiosos do letramento literário direcionam hoje o ensino literário. Portanto, acreditamos que aumentaríamos o nosso conhecimento a respeito da literatura e do seu ensino. Acreditamos, igualmente, que contribuiríamos para as discussões ou os avanços dos debates acerca das questões recentes em torno da formação dos leitores como sujeitos, pois ainda são pouco conhecidas ou desconhecidas pelos mediadores escolares da leitura literária.

⁵ Projeto gráfico é um conjunto de elementos que formam e dão características aos livros: capa, ilustração, papel, letras, imagens etc.

⁶ É assim que denominaremos a Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa no decorrer da investigação.

Perguntas da pesquisa

Embora o termo letramento tenha emergido na metade da década de 1980 no Brasil em referência aos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, o termo “letramento literário” começou a fazer parte do discurso de nossos especialistas das áreas da educação e literatura somente no final da década de 1990. Apareceu grafado, pela primeira vez, no texto de Graça Paulino “Funções e disfunções do livro para crianças”, que foi originalmente publicado no livro *O jogo do Livro Infantil* em 1997⁷.

Somente em 1999, Graça Paulino apresentou o termo à 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação (ANPED)⁸. Nessa ocasião, a pesquisadora propôs uma reflexão individualizada e coletiva a todos os envolvidos acerca do letramento literário, que, na sua concepção, é um processo de apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e de escrita literárias. Portanto, um fenômeno dinâmico que envolve questões referentes tanto à leitura literária quanto à formação de leitores.

No entanto, segundo Zilberman (2003, p.258), a leitura literária “[...] tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar” porque substancialmente é feita nos manuais didáticos que trazem, quase sempre, fragmentos de textos literários. Para a pesquisadora, por meio dos citados manuais os alunos não são formados como leitores literários, porque são nos livros, objetos artísticos culturais, que a literatura materialmente se apresenta.

Não obstante o estreitamento, a escola ainda vem utilizando “protocolos de leituras que não são próprios da literatura” (COSSON, 2014b, p.15) para abordar textos literários, ou seja, tais composições não estão sendo lidas como objetos artísticos, mas como reprodutoras do mundo real. Então, mudanças significativas em relação ao ensino da leitura literária e à formação de leitores não foram efetivadas e, como resultado, a presença da literatura está sendo apagada da escola.

Acreditamos que tal fato possa ter ligação com o tratamento dado à literatura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1997). No documento há a recomendação da eliminação da literatura como disciplina independente no Ensino Fundamental, pois propõe um ensino de Língua Portuguesa que tenha textos abrangendo as diversas funções da

⁷ PAULINO, M, G, Função e disfunção da leitura. In: PAULINO, M, G (org). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

⁸ PAULINO, M, G. *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones literários*. 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999. CD-ROM.

linguagem, incluindo a poética, como objetos centrais de análise. Assim, os textos literários foram submetidos à noção de discurso.

A noção discursiva, apesar dos seus méritos, está conduzindo tais textos a serem apreendidos “[...] como suportes indiferenciados do domínio dos discursos e não como espaços discursivos particulares onde os leitores mantêm relações originais entre o mundo real e a realidade ficcional própria da literatura” (ROUXEL, LANGLADE, 2013, p. 21). Portanto, apesar de serem reconhecidos, no documento, como promotores das formações humanísticas dos alunos⁹, os textos literários estão sendo lidos como textos informativo-pragmáticos, segundo constatou Pinheiro (2006). Então, ao serem escolarizados, os mencionados textos estão perdendo suas características ficcionais, e como tais, promotores de experiências de leituras, àquelas que envolvem as totalidades dos seres.

Cosson (2014) salienta que a consequência do apagamento dos textos literários da escola e uso de protocolos de leituras que controlam suas ficções é o desaparecimento do espaço da literatura como lugar de conhecimento, seja do próprio leitor e do mundo.

No entanto, na EMPDPU os estudos literários têm caráter autônomo em relação à Língua Portuguesa, tendo, dessa maneira, seu espaço e tempo- 2 horas/aulas semanais, na grade de ensino do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e 1 hora/aula semanal, na grade de ensino do segundo ciclo do Ensino Fundamental-. Entretanto, a presença explícita da literatura no currículo da referida escola não garante que as práticas de leitura literária no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (ciclo que pesquisamos) promovam experiências leitoras, conforme discorreremos.

O espaço e o tempo da literatura neste ciclo de ensino foram conquistados em 24 de agosto de 2011, quando foi publicada a decisão final que julgou constitucional o limite de jornada de trabalho de 2/3 para os professores disposto na Lei 11.738. A Lei Federal de 16 de julho de 2008, no § 4º, diz que na composição da jornada de trabalho do professor será observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interações com os alunos. O terço restante da jornada ficou reservado para outras atividades pedagógicas essenciais para o bom desenvolvimento escolar, como as programações e os preparos dos professores para suas aulas.

Diante da redução da carga horária dos professores em relação ao desempenho de atividades de interações com os alunos, que de 20 (vinte) horas/aulas semanais passou para 16 (dezesesseis) horas/aulas semanais, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, em

⁹ Por sensibilizá-los para questões sociais, políticas, culturais e éticas relativas a eles e ao mundo.

virtude da carga horária dos alunos não ter sido reduzida, introduziu na grade curricular do primeiro ciclo do Ensino Fundamental do município, como parte diversificada do currículo¹⁰, as disciplinas Literatura (2 horas/ aulas semanais) e Linguagens (2 horas/aulas semanais).

Porém, não foi feito concurso para seleção de professores com formações específicas para ministrarem as aulas de Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), assim, àqueles da própria rede, na grande maioria com formação em Pedagogia, concursados ou contratados, assumiram as aulas.

Desse modo, apesar do ganho representativo para os estudos literários no ciclo de estudo citado (tempo e espaço no currículo), a relação da EMPDPU com os mesmos continuou conflituosa. Desde a vigência da Lei 11738, tais estudos foram teoricamente desvinculados do livro didático de Português usado pelos alunos, no entanto, na prática esse manual continuou norteando-os, pois a maioria dos professores que lecionam literatura na instituição faz dele uma fonte substancial de pesquisa. Sendo assim, o encontro dos alunos com o texto literário na íntegra, no seu suporte e com sua especificidade de linguagem artística, portanto, subjetiva e como tal ficcional - que proporciona a experiência de leitura literária-, não está sendo garantido pela EMPDPU.

Paiva e Maciel (2005), em conformidade com Zilberman (2003), colocam que os estudos literários mediados pelos livros didáticos são ineficazes porque, quase sempre, tais manuais propõem atividades que não possibilitam as aproximações literárias dos alunos com os textos. Segundo as autoras citadas, com muita frequência, os livros didáticos fragmentam os textos literários para serem adequados aos seus espaços e os apresentam aos alunos como se fossem realmente representativos da literatura e, além do mais, os desconfiguram ao transferi-los para suas páginas. Deste modo, as programações visuais e ilustrações concebidas e publicadas originalmente são descartadas. Portanto, para Paiva e Maciel (2005) e Zilberman (2003), leitores de literatura não são formados com as mediações dos livros didáticos.

Dionísio (2000), a respeito do ensino de literatura fundamentado no livro didático, coloca que as práticas que dele decorrem não levam os leitores a construírem os sentidos dos textos, formas de interações com os mesmos, mas a assimilar os sentidos construídos por outros leitores, ou seja, pelos autores dos manuais. Os sentidos do texto literário, de acordo com Hunt (2010, p. 146-147), são produzidos “pela acumulação de tipos de significados interligados, de denotação, conotação e significado intertextual e intratextual.” Portanto, para

¹⁰De acordo com o artigo 26 da Lei nº. 9394/96, "os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

o crítico literário, os entendimentos dos textos exigem dos leitores duas habilidades: compreender tanto o que a língua significa quanto às regras do jogo.

Sendo assim, "a leitura literária supõe um trabalho ativo e dinâmico sobre o texto" (JOUVE, 2012, p.164), pois os leitores precisam entender a que a língua se refere e como o texto funciona. O novo paradigma da didática da literatura acredita que os sujeitos são capazes de efetuar os trabalhos referentes aos entendimentos dos funcionamentos dos textos com seus próprios recursos, sejam eles ligados aos seus conhecimentos de mundo e/ou literários.

Além da problemática elencada, grande parte dos livros didáticos ainda concebe a leitura literária como "um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita" (KLEIMAN, 2007, p. 4). Então, é no Letramento Autônomo que os manuais vêm baseando suas concepções de língua e de linguagem, apesar dos ajustes a que foram submetidos após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

As considerações feitas nos levam a concluir, portanto, que o ensino da leitura literária nos anos iniciais de escolarização que vem sendo proposto pela EMPDPU é calcado no modelo de letramento mencionado, visto que é o livro didático que, substancialmente, direciona as práticas de leituras literárias que a instituição propõe. Consequentemente, são desvinculadas de situações comunicativas.

Street (1995 apud MAGALHÃES, 2012) sugere o Modelo Ideológico de Letramento, que complementa o Modelo Autônomo, como forma da prática social ser organizadora do ensino. O modelo sugerido não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos no processo de leitura e escrita dos textos, mas compreende que tais formas de comunicação estão situadas em práticas socioculturais e estruturas de poder, que são representadas na escola pelo contexto das aquisições das habilidades de ler e escrever.

Então, o Modelo Ideológico de Letramento envolve o Autônomo, mas é mais abrangente que este, pois considera que as práticas de letramento, que segundo Street (2012, p. 76)¹¹ são "as tentativas de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento", são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem. Portanto, para o Modelo Ideológico as práticas de letramento são ligadas à cultura e à sociedade e ocorrem nas interações entre os indivíduos e os meios sociais. Por isto, Street (1995 apud MAGALHÃES, 2012) considera que são necessárias mais

¹¹ Artigo intitulado "Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática dos Novos Estudos do Letramento", traduzido por Izabel Magalhães.

que habilidades de memorização e repetição para resolver alguns problemas que os alunos enfrentam nas atividades de leitura e escrita.

Os estudos de Bakhtin (2009) e Vigotski (2007), por postularem que a aquisição do conhecimento humano parte do social para o individual, em um processo que o primeiro pesquisador chama de monologização da consciência e o segundo denomina de internalização, concatenam com os pressupostos do Modelo Ideológico de Letramento proposto por Street (1995 apud MAGALHÃES, 2012). Bakhtin (2009) e Vigotski (2007) se apoiam na teoria de que a consciência sofre um rearranjo a partir de informações que recebe do exterior, ou seja, do social por meio do contato que um sujeito estabelece com o seu meio social. São nas interações estabelecidas entre os sujeitos e seus meios sociais que o Modelo Ideológico acredita que as práticas de letramento ocorrem.

Sendo assim, os estudos do letramento literário, que são sustentados nas crenças do modelo de letramento mencionado, veem o ensino de literatura como uma prática concreta de leitura em contextos sociais e consideram que a mesma se efetiva por meio das interações dos leitores (sujeitos) com os textos (elementos sociais). Os leitores, no entanto, são considerados, no novo paradigma de estudos da literatura, sujeitos reais e não virtuais, pois são suas relações pessoais com as obras ou textos lidos que lhes dão existências.

Diante do que foi colocado, concluímos que o espaço e tempo que os estudos literários têm no currículo da EMPDPU no primeiro ciclo do Ensino Fundamental não estão sendo justificados, porque leitores literários, dentro do modelo de leitura literária que a instituição vem promovendo, dificilmente serão formados. Então, a pesquisa que realizamos objetivava mudar a realidade na qual nos inseríamos, no entanto, surgiram as seguintes indagações: as propostas práticas de intervenções nos currículos escolares desenvolvidas e/ou desenvolvimento pelas recentes pesquisas do letramento literário se adequam a nossa realidade educacional? A que adequações a nossa realidade educacional precisa ser submetida para que essas propostas práticas sejam efetivadas?

Portanto, ambas as indagações promoveram o exame do papel da escola na tensão entre os direitos dos textos e os direitos dos leitores, ou seja, entre utilizar (subjetivar) e interpretar (objetivar) obras ou textos em sala de aula.

Organização da dissertação

Organizamos este trabalho de pesquisa em quatro partes. Nesta introdução, procuramos justificar a escolha do tema e também problematizá-lo. Logo após, especificamos as perguntas da pesquisa que nortearam a discussão dos resultados.

No capítulo 1, realizamos uma investigação teórica acerca dos estudos do letramento literário e das suas propostas práticas de intervenções nos currículos escolares, que estão voltados para a subjetividade dos leitores, e fizemos uma revisão bibliográfica. Começamos fazendo apontamentos sobre a leitura literária refletida e discutida na comunidade interpretativa e, por conseguinte, sobre a mediação do professor, mas também sobre as mediações dos agentes bibliotecários e gestor, que se complementam no espaço escolar. Na sequência, falamos sobre a leitura e não leitura de poemas na escola. Esclarecemos, depois, alguns de seus modos de leitura: o eferente, estético e subjetivo. Justificamos nossa adesão ao último por ser um dos temas atuais das discussões do letramento literário. Em seguida, discorremos sobre a leitura subjetiva de poemas associada a outras manifestações artísticas (música e animação), esclarecendo porque empregamos essas associações e quais seus benefícios para os leitores infantis.

Dando continuidade ao capítulo, apresentamos o CD *De Paes para Filhos* de Paulo Bi (2005), no qual estão musicados poemas de José Paulo Paes (2005). Mostramos, em seguida, os *softwares* Muan (Manipulador Universal de Animações) e *Windows Movie Maker*, usados para as produções das animações. A finalização do bloco teórico se deu com as exposições do poeta José Paulo Paes e da obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, selecionada para as leituras subjetivas propostas por possuir qualidade de texto e projeto gráfico, como igualmente adequação temática para o grupo leitor participante da pesquisa.

No capítulo 2, descrevemos a metodologia ressaltando a natureza da pesquisa e explicamos os fundamentos e crenças do método Brincar de ler, que conduziu as compreensões, interpretações e apropriações dos poemas da obra referenciada. Depois, os instrumentos da pesquisa foram detalhados: o referencial teórico, o questionário, o diário de aula, as gravações em áudio das falas dos alunos e os diários de leituras dos mesmos. Delineamos a EMPDPU, na qual foi feita a coleta dos dados, o perfil dos alunos (utilizando dados extraídos dos questionários aplicados) e da pesquisadora, que foram os sujeitos participantes desta investigação.

No capítulo 3, descrevemos os caminhos que percorremos para executarmos a pesquisa. Antes de falarmos sobre a sua implementação, discorremos o que fizemos antes, pois sensibilizamos os alunos para poesia, tendo em vista que as experiências de leituras subjetivas requerem dos leitores envolvimento das suas totalidades- psiquismos, corpos e

intelectos-. Neste capítulo, também relatamos os resultados das melhoras planejadas apresentando e analisando os dados que obtivemos nos instrumentos utilizados na pesquisa e, por fim, discutimos os seus resultados, explicando-os e ressaltando suas implicações.

No capítulo 4, mostramos a avaliação das mudanças obtidas nas nossas práticas voltadas à leitura literária. Para isso, discorremos o que funcionou ou não funcionou e por quê. Do mesmo modo, avaliamos esta pesquisa mostrando em que medida foi útil para os sujeitos que nela se envolveram e adequada para a formulação de novas hipóteses, contribuindo para o avanço das pesquisas do letramento literário.

Na conclusão, listamos quais foram as melhoras práticas alcançadas, suas implicações e recomendações. Retomamos nossas perguntas seguidas de suas respostas, obtidas de forma colaborativa, pois nos envolvemos juntamente com os alunos nas suas buscas.

Ao final da pesquisa, apresentamos as referências bibliográficas, referências de sites, o anexo com algumas produções criativas dos alunos leitores e os apêndices com o questionário aplicado por nós, os planejamentos das aulas para os eventos de letramento e os tutoriais que criamos dos *softwares* MUAN (Manipulador Universal de Animações) e *Windows Movie Maker*.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Investigação de trabalhos sobre os avanços das pesquisas em letramento literário: literatura e didática da literatura

Cosson (2006) salienta que o letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural de letramentos, pois, conforme assinalado por Street (2012, p.72), “não se pode alinhar um ‘letramento’ único a uma cultura ‘única’.” Paulino (2004) coloca que os múltiplos letramentos surgiram em razão de haver diferentes modos de leituras, resultantes de objetivos variados, formas e objetos, situadas em contextos e suportes também variados.

No entanto, ao contrário dos outros letramentos, o relativo à literatura tem uma relação diferenciada com a escrita, pois sua essência está nas palavras. As unidades da linguagem podem ser exploradas pelos escritores em todos os seus potenciais significativos e sonoros, sendo que suas seleções e combinações provocam, em certos casos, graus de tensões ou ambiguidades nos textos.

São os trabalhos seletivos com as palavras que levam os leitores a produzirem sentidos nas leituras literárias, que não são únicos. Daí resulta, então, a plurissignificação da linguagem ficcional, fazendo do letramento literário um tipo de letramento singular, já que a leitura de um texto literário é sempre desafiadora.

Além da referida especificidade, como toda obra de arte, a literatura tem um potencial emancipatório ao fundir seus papéis autotélico e comunicativo, ou seja, sua capacidade de portar valores estéticos (relacionados à expressão), como igualmente éticos (relacionados à conduta). Sendo assim, o potencial emancipatório da literatura advém do fato dela ser arte e como tal trazer em si uma beleza desinteressada, aquela que incide sobre sua representação e, ao mesmo tempo, opiniões dos homens sobre as coisas do mundo e da vida. Jouve (2012, p. 24) coloca que o estatuto dos artefatos artísticos “é o mesmo que o dos artefatos não artísticos: eles dão testemunho de uma época, de uma cultura, de uma sensibilidade, mas sem terem sido concebidos para dá-lo”.

Bakhtin (2011, p. 307) acentua que o texto literário é “a realidade do pensamento e das vivências”¹² e apresenta signos que se formam como enunciados (imbricam verbal e não

¹² Para o estudioso o texto literário é o lugar em que encontramos o pensamento de todas as ciências humanas e as vivências das disciplinas humanas.

verbal, dito e não dito), implicando uma compreensão responsiva silenciosa do sujeito leitor ouvinte. A compreensão, segundo ainda o pensamento bakhtiniano, é de efeito retardado, pois cedo ou tarde o que foi ouvido (ou lido) e ativamente entendido pelo ouvinte ou leitor responde nos discursos subsequentes ou no seu comportamento.

A natureza emancipatória da literatura veio à tona em decorrência dos estudos que deram ênfase nas recepções e nos atos de ler, desenvolvidos a partir do final da década de 1970, por meio dos empenhos em conferir aos leitores papéis mais ativos nas leituras e à literatura a legitimação do seu papel social. Dentre os estudiosos que se debruçaram nos entendimentos dos textos literários- suas recepções e leituras-, Rouxel e Langlade (2013) destacam Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss e Umberto Eco, que remeteram suas investigações às abordagens fenomenológicas, pragmáticas ou semióticas das leituras das obras literárias. Como resultado, os leitores ganharam papéis centrais nas leituras literárias, passando a interessar os modos como os mesmos interpretam os vários elementos da linguagem das obras com as utilizações dos sentidos e quais reações estes elementos provocam-lhes.

Segundo os pesquisadores franceses citados, Wolfgang Iser ligou as existências das obras às existências dos leitores, enfatizando que esses sujeitos têm partes iguais as dos autores no jogo da imaginação. Com relação a Hans Robert Jauss, é destacado o fato de ter definido a noção de horizonte de expectativa, ressaltando a influência do fator histórico no momento da recepção e teorizado sobre a obra, considerando-a sempre inacabada. Já Umberto Eco, de acordo com Rouxel e Langlade (2013), estudou a cooperação interpretativa, colocando que a criatividade do leitor é exercida no espaço variável, mas limitado dos implícitos do texto. Teorizou ainda sobre os limites da interpretação, destacando os direitos do texto e os direitos do leitor.

Dessa maneira, as atividades dos leitores foram evidenciadas nos processos de produções de sentidos dos textos pelos teóricos referenciados. Entretanto, Rouxel e Langlade (2013) destacam que, embora centrados nos leitores, esses teóricos os viam como instituições dos textos ou obras, das estratégias dos autores e dos códigos literários. Configuram-se, então, como leitores virtuais, implícitos nas obras e que, por não possuírem existências reais, vinham à tona na medida em que as estruturas textuais reivindicavam suas participações.

Portanto, o interesse foi “[...] mais pelos leitores enquanto instâncias textuais do que pelas reações e inferências interpretativas dos leitores empíricos, julgados demasiadamente aleatórios, demasiadamente contingentes” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p.20). Dito de

outra forma, o interesse foi pelo conjunto de condições textualmente estabelecidas, que deveriam ser satisfeitas pelos leitores para que os textos fossem plenamente atualizados.

Jouve (2013) coloca que as condições textualmente estabelecidas são numerosas, entretanto, podem ser situadas em quatro categorias fundamentais: a ambiguidade, o resíduo, o branco e a contradição. O pesquisador pontua que os textos literários podem ter unidades textuais às quais os leitores atribuem ao menos dois sentidos distintos (ambiguidades), unidades semânticas que não se integram ao sistema de significação desenvolvido (resíduos), lugares onde faltam informações necessárias (brancos) e, por fim, incompatibilidades entre unidades textuais de mesmos níveis (contradições). São nestes espaços textuais ambivalentes ou obscuros programados que os leitores virtuais, implícitos atuam, de forma cooperativa, com os autores nos seus processos interpretativos.

Entretanto, os leitores empíricos- reais- foram evidenciados nos estudos literários a partir dos apontamentos de Picard (1986 apud ROUXEL; LANGLADE, 2013). Esses leitores, que se apoiam em suas experiências vividas, investem nos textos ou obras com suas visões de mundo, suas experiências culturais, intelectuais e emotivas, enfim, como sujeitos que não negam a si mesmos durante as leituras. Portanto, Picard (1986 apud VIEIRA, 1995) salientou que as investidas dos leitores reais nos textos ou obras literárias não obedecem às pré-orientações oferecidas pelos autores como condições de recepções, mas ligam-se aos seus universos, situados fora do literário. Assim sendo, as regras do jogo, que é a própria leitura, são estabelecidas por estes sujeitos, que organizam seus modos de colocá-las em prática. Dessa maneira, o pesquisador francês ressaltou que os leitores reais, empíricos são transgressores.

Jouve (2013) salienta que devido aos processos interpretativos serem fundados sobre as indeterminações inerentes aos textos- ambiguidades, resíduos, brancos e contradições-, as criatividade dos leitores são solicitadas estruturalmente. Como resultado, os sujeitos são conduzidos a efetuar transgressões que, de acordo com o pesquisador, se justificam porque as mencionadas indeterminações, chamadas também de “lugares de incerteza” (JOUVE, 2012, p. 56), por serem espaços textuais ambivalentes ou obscuros, levam os leitores aos envolvimento pessoais nas ficções.

Portanto, de forma a ajustar aos apontamentos sobre os leitores empíricos, reais, feitos inicialmente por Picard (1986 apud ROUXEL; LANGLADE, 2013), o desafio dos estudos do letramento literário nos tempos atuais consiste, segundo Rouxel (2013d), em fundamentar práticas de leituras literárias que propiciem aos leitores relacionarem-se com o mundo, consigo mesmos e com outras obras, pois só assim tais práticas terão sentido.

Por outras palavras, as práticas de leituras literárias deverão se interessar pela reconfiguração do texto do autor pelo leitor real- o “texto do leitor”¹³- que, segundo Rouxel (2012, p. 16), resulta de “uma relação única e singular entre o texto do autor e a vida do leitor.” Então, o texto do autor é apropriado em ato na leitura, por meio da criatividade do sujeito. Desse modo, de forma criativa o leitor estabelece interleituras¹⁴, isto é, relaciona o texto literário lido com outros textos, mesmo se não fornecerem explicitamente as indicações manifestas para as construções de tais relações, com outros objetos culturais e com a sua experiência vivida ou passada. As interleituras funcionam, assim, como redes que o aproxima da literatura. Porém, sua criatividade apoia-se, ainda, em fragmentos de livros esquecidos e em livros imaginários por meio dos quais compreendeu o mundo, integrantes de sua biblioteca interior¹⁵.

Jouve (2013), concordando com as colocações de Rouxel (2012), afirma que a intertextualidade, que para a pesquisadora é interleitura, determinante para a construção do sentido do texto é a do leitor. Segundo ele, “ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos” (JOUVE, 2013, p. 58). Acredita, então, que a interpretação é dependente da subjetividade do leitor.

Há, assim, uma exigência de que a leitura literária seja processada com mais autonomia, pois são as associações livres, as relações e os ecos que os leitores estabelecem entre as leituras feitas e os seus mundos que possibilitam as identificações com os textos ou obras lidas. Para Rouxel (2012, p. 17), “o que está em jogo na identificação, de forma mais ou menos inconsciente, é a própria identidade do sujeito”. A obra o (ou texto) que possibilita o fenômeno da identificação, pois em princípio é programada pelo autor, é aquela que confere ao leitor a oportunidade de reorganização de suas representações e seus valores.

Portanto, as aulas de literatura, no “advento do leitor real” (ROUXEL, 2013b, p.191), requerem experiências de leituras que sejam, de fato, vividas subjetivamente tanto no plano afetivo quanto no plano intelectual. Logo, o conteúdo existencial da literatura, aquele ligado às emoções fundamentais da psique humana, precisa ser explorado juntamente com o conteúdo estético. Então, as experiências de leituras ricas para as construções identitárias dos alunos são as que examinam as totalidades das obras, pois somente assim possibilitarão que se constituam como sujeitos de suas próprias leituras, construindo saberes sobre eles mesmos, que os ajudarão a “[...] pensar, agir e se construir” (ROUXEL, 2013b, p. 19).

¹³ De acordo com Rouxel (2012) esta foi uma noção estabelecida por P. Bayard.

¹⁴ De acordo com Rouxel (2012) esta noção foi criada por Jean Bellmin-Noël.

¹⁵ De acordo com Rouxel (2012) esta noção foi definida por P. Bayard.

Sendo assim, as práticas de leituras literárias voltadas para os leitores reais, empíricos, são aquelas que concebem recepções diversas e pessoais para os textos ou obras e, como consequência, possibilitam as várias interpretações decorrentes das atuações das diferentes personalidades dos sujeitos. Valorizam as maneiras singulares pelas quais os leitores apossam dos objetos artísticos mencionados e se interessam pelos processos de leituras, concebidos como as relações produzidas entre os leitores reais e os textos ou obras, colocando as emoções desses sujeitos como as fontes das análises.

Diante dessas considerações, o letramento literário pode ser visto como o resultado de encontros pessoais dos leitores com os textos ou obras que, segundo Rouxel (2012), proporcionam que os mesmos exponham-se, renunciem as suas preocupações, abram-se aos universos textuais, axiologias, aos seus valores e aceitem transformar-se. No entanto, apesar da leitura literária estar ligada às individualidades dos leitores reais, que reconfiguram os textos dos autores, portanto, a atos solitários, na escola pode ser vista um ato solidário ao poder ser debatida e/ou refletida na comunidade de leitores. Chartier (1999) a designa como grupo de alunos e professor com referências culturais compartilhadas.

É a referida comunidade, com suas normas, que submeterá os textos dos alunos aos debates e/ou reflexões coletivas, buscando as compreensões mútuas e abertas. Desse modo, os muitos significados que os textos literários podem ter devido à plurissignificação da linguagem poderão ser clareados, como também os investimentos subjetivos que são autorizados por eles poderão ser iluminados. Afinal, os direitos dos textos ou obras, assim como os direitos dos leitores, deverão ser respeitados.

Portanto, a comunidade de leitores é um espaço intersubjetivo no qual os alunos podem verbalizar seus encontros textuais- textos dos leitores-, confrontar suas compreensões, dar suas opiniões e negociar os sentidos dos textos ou obras. Por conseguinte, são os debates e/ou reflexões que favorecerão as interpretações e desenvolverão competências de leituras dentro de experiências coletivas, pois oportunizam que os alunos compreendam-se na literatura e se compreendam por ela.

Em suma, a nova didática da literatura, defendida pelos estudiosos do letramento literário, parte das recepções dos alunos- textos dos leitores-, convidando-os às interpretações por meio de debates e/ou reflexões na comunidade de leitores, reforçando suas competências pelas aquisições de saberes e técnicas, conforme explicita Rouxel (2013a).

Os saberes, segundo a pesquisadora acima, são de três ordens: sobre os textos (conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc.), sobre os leitores (expressões de pensamentos pessoais e de julgamentos de gostos assumidos) e sobre o

ato léxico¹⁶ ou metaléxicos (aqueles que equilibram os direitos dos textos e os direitos dos leitores). As técnicas, tanto linguísticas quanto textuais, estão voltadas para as compreensões dos sentidos dos textos a partir de suas totalidades, ou seja, das suas estéticas (formas) e das suas éticas (conteúdos).

As considerações elencadas evidenciam, portanto, que os estudos atuais do letramento literário vêm dispensando especial atenção à aprendizagem mediada da leitura literária e às atividades dos alunos nas suas comunidades leitoras, concebidos como sujeitos reais, que condicionam o funcionamento da comunicação literária. Com a reconfiguração, os leitores passaram a ser instâncias da literatura, pois as existências dos textos literários estão atreladas às suas existências, que lhes dão dinamicidades e constantes movimentos.

Rouxel (2013b) coloca que, em virtude da mudança de foco da didática da literatura, as obras selecionadas pelo professor para leituras deverão possibilitar aos sujeitos ganhos simultaneamente éticos (relativos à conduta) e estéticos (relativos à expressão), pois deles decorrem suas transformações identitárias. As transformações ocorrem porque tais obras enriquecem os imaginários dos leitores e suas sensibilidades por meio das experiências fictícias e constroem pensamentos, sejam relacionados às suas interioridades ou ao mundo.

Igualmente importante, para a pesquisadora mencionada, é que as obras literárias não forneçam compreensões imediatas, mas que sejam ‘complexas’. A complexidade liga-se aos investimentos requeridos dos leitores por meio de atividades inferenciais: “[...] inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos- ambas são automáticas- e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza” (ROUXEL, 2013b, p.25), por se fundarem em hipóteses.

São as últimas atividades inferenciais, segundo a estudiosa, que fornecem elementos para as construções dos textos dos leitores, visto que se dão pelas somatórias dos elementos das imaginações dos sujeitos, que compreendem suas hipóteses, com os elementos dos textos dos autores. Sendo assim, as abduções oferecem a possibilidade de debates ricos na comunidade de leitores por evidenciarem as imaginações dos sujeitos.

Devido às suas potencialidades formadoras, as obras ‘complexas’ são recomendadas por Rouxel (2013b) desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Tais obras, de acordo com a estudiosa francesa, ao permitirem as realizações das

¹⁶ Saberes sobre o ato léxico porque dizem respeito ao entendimento das diferenças entre utilizar e interpretar o texto. Falaremos mais sobre o assunto adiante.

três atividades inferenciais enumeradas- inferências lógicas, inferências pragmáticas e abduções-, conduzem às leituras interpretativas, pois favorecem os engajamentos dos leitores.

Entretanto, para que as obras complexas formem potencialmente alunos sujeitos leitores, os estudos do letramento literário imputam duas condições salutareis: que as mesmas sejam lidas nas suas integridades e que o professor seja um sujeito leitor. Quanto ao primeiro item, Zilberman (2003, 2007) diz sim ao livro como face material da literatura, o que a faz negar a leitura literária efetuada em manuais didáticos, que trazem, quase sempre, fragmentos de textos. Para a pesquisadora, é o livro que “congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia” (ZILBERMAN, 2007, p. 258). Ainda de acordo com o pensamento da estudiosa, a leitura realizada em ‘pseudotextos’ faz, na verdade, com que a literatura fique de fora da escola, contribuindo para o processo de sua elitização e não socialização, como preveem os estudos do letramento literário.

Todavia, Paiva e Maciel (2005) enfatizam que é necessário percebermos que o livro literário não é, para os alunos da atualidade, o único suporte para a leitura integral de textos ou obras, apesar da sua inegável importância como motivador da leitura para crianças e também adultos¹⁷, pois outros suportes tecnológicos que possibilitam a leitura, talvez até mais que os livros, estão presentes nos seus fazeres cotidianos. Assim, o computador, *notebook*, *tablet*, celular etc., beneficiados pela internet, configuram-se como sendo outros suportes que promovem os encontros, embora virtuais, entre leitores e textos ou obras. Os suportes eletrônicos imputam, obviamente, novas maneiras de ler textos literários ou obras, novas relações com a escrita literária e novas técnicas intelectuais de leitura, abrindo diversas possibilidades de usos na escola.

Dessa maneira, os estudos do letramento literário apontam que “as tentativas de lidar com os eventos e com os padrões de letramento” (STREET, 2012, p. 76), que consistem nas práticas de letramento, “[...] devem ser consideradas dentro de uma ampla ordem social, em que as mesmas precisam ser associadas com as tecnologias da informação e comunicação” (STREET, 2012, p. 76). Para o pesquisador, a linguagem no ‘multiletramento’ compreende um vasto sistema semiótico, no qual combinam signos, símbolos, imagens, palavras e sons.

O grupo de pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento (LIC), coordenado pela professora Maria de Assunção Freitas, vem pesquisando a relação multiletramento e literatura. No artigo “Leitura, escrita e literatura em tempos de internet” (FREITAS, 2007), a referida professora pondera que o uso da internet vem aumentando vertiginosamente nas sociedades

¹⁷ Hunt (2010) afirma que a maioria das pessoas (não só as crianças) tem uma relação sensual com os livros, assim tudo importa para a motivação da leitura: o tamanho, a forma, a ilustração etc.

contemporâneas e que tal fato não pode ser ignorado pela escola. Então, o letramento literário como uma prática social impõe ao professor a necessidade de associar a leitura e escrita literárias com as tecnologias da informação e comunicação.

A professora citada coloca, ainda, que a escola precisa mostrar empatia em relação aos usos de computadores, *tablets*, *notebooks*, celulares etc., beneficiados pela internet e às possibilidades desses usos poderem efetuar aproximações dos alunos com as leituras e escritas literárias. Portanto, hoje as presenças dos objetos beneficiados pela internet nas bibliotecas escolares são necessárias para que os alunos possam interagir com textos literários materiais e também imateriais, ou seja, dos papéis e das telas.

Rangel (2005) considera que, em relação aos acervos materiais (dos papéis), é preciso que haja uma quantidade considerável deles nas bibliotecas escolares para que oportunizem escolhas para os leitores e que estejam disponíveis para todos. O bibliotecário e/ou agente bibliotecário, como um mediador escolar da leitura literária, precisa propiciar os acessos diretos aos livros e aos computadores, *tablets*, *notebooks* etc., adequando e explicando aos leitores as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros e o uso dos referidos objetos eletrônicos, quando necessário.

Porém, mais importante, para o estudioso, é que a escola tenha como parte de suas atividades regulares propostas de leituras capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana dos alunos. Aqui, entra a mediação do gestor escolar em relação à leitura literária, pois cabe a ele promover propostas de usos da biblioteca, de modo que toda a escola seja beneficiada.

A biblioteca é, portanto, fundamental para o fortalecimento da comunidade de leitores, pois fornece a ela os livros, materiais ou imateriais, para serem debatidos /ou refletidos e representa ainda, conforme asseveram os estudos do letramento literário, uma das possibilidades para que a leitura literária permaneça nas vidas dos alunos fora da escola.

Com relação à mediação do professor no ensino da leitura literária, Rouxel (2013a) enfatiza que a mesma, diante dos avanços teóricos dos estudos do letramento literário em relação ao leitor, agora visto como um sujeito real e não virtual, foi redimensionada. O papel do professor, que como o aluno é (ou deveria ser) um sujeito leitor, não é mais transmitir uma interpretação que ignora o caráter artístico da literatura, nem transmitir sua própria leitura. O esperado no novo cenário, segundo a pesquisadora acima, é que o professor, sendo um conhecedor de literatura, suscite leituras subjetivas, submeta os leitores às reflexões na comunidade leitora para que possam construir uma ou mais interpretações, coloque-os frente

às riquezas das significações¹⁸ e permita-os que percebam suas contribuições para as elaborações dos sentidos¹⁹.

As considerações elencadas mostram que os avanços da pesquisa em letramento literário afetaram as noções de literatura, didática da literatura e cultura literária. A literatura está sendo vista como uma prática cultural, o que a faz deixar de ser restrita aos textos considerados legítimos. Como consequência, textos literários que eram marginalizados estão sendo agora reconhecidos como expressões autênticas de valores estéticos (ligados à forma) e éticos (ligados ao conteúdo).

Dessa maneira, a literatura passou a ser uma atividade e não simplesmente um *corpus*, "[...] deixou de designar, portanto, um 'ter', para designar uma prática e, para além disso, o conjunto das obras dela resultante" (JOUVE, 2012, p. 30). Então, concebe-se hoje que a literatura é um ato de comunicação e que, desta maneira, os interesses dos leitores não são apenas pelos seus valores estéticos, mas também pelos éticos.

A didática da literatura, diante das mencionadas mudanças, preza agora pelos engajamentos dos leitores nos textos, solicita posturas implicadas dos mesmos. Sendo assim, acredita-se, atualmente, que a leitura literária é efetivamente iniciada após os alunos recepcionarem os textos com suas imaginações, atualizando-os e produzindo seus próprios textos- textos dos leitores- e é finalizada com as suas apropriações singulares, quando tomam para si os textos dos autores. Portanto, os leitores, no atual momento da literatura, são sujeitos reais, plurais, empíricos, que possuem culturas literárias interiorizadas- bibliotecas interiores- apreendidas como processos, isto é, nas relações estabelecidas com os textos ou obras e que podem variar nas suas trajetórias leitoras.

Como consequência, a cultura literária que por longos anos visava à valorização social, visa, neste novo advento da literatura, à valorização individual. Portanto, tal cultura passou a ser vista como um saber para o próprio leitor. Enfim, algo dinâmico que participa da sua construção identitária.

Ainda são poucas as pesquisas no Brasil voltadas para o novo momento que a literatura e a leitura literária estão vivendo, sendo assim, encontrarmos somente dois estudos que têm seus universos relacionados ao da nossa pesquisa. O primeiro de Eichenberg (2006), que é uma dissertação de Mestrado em Letras intitulada *Brincar de ler: um método lúdico de ensino de leitura literária*, descreveu um método de ensino de leitura da literatura aplicado em

¹⁸ As significações são o que mudam nas recepções dos textos.

¹⁹ Os sentidos são os objetos das interpretações dos textos.

alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O método, relacionado à cognição infantil e ao ludismo, baseia-se na hermenêutica de Paul Ricoeur, que defende o texto como caminho ideal para a interioridade humana por meio da interpretação. A eficiência do método foi constatada com base nos resultados obtidos nos instrumentos de análise empregados e nas produções textuais dos alunos. Sua metodologia, que utiliza uma leitura mais sensível, despertou, segundo a pesquisadora, o gosto pela leitura e colaborou para o amadurecimento infantil, pois enriqueceu o universo interior dos leitores e, conseqüentemente, alargou suas vivências e seus conhecimentos.

O outro estudo é uma dissertação defendida por Santos (2012), cujo título é *O poema na sala de aula: a vez e a voz do leitor*, realizado com alunos da Educação Básica do segundo ciclo e do Ensino Médio. O objetivo foi investigar como leitores de diferentes faixas etárias responderiam aos mesmos poemas, considerado seus estágios de formação escolar. A didática adotada pelo professor para a realização das aulas de leituras dos poemas foi organizada e realizada em dois momentos complementares. O primeiro compôs-se de duas etapas: a primeira caracterizada pela leitura individual, particular do aluno, quando emergem suas primeiras impressões e experiências com os poemas e a segunda caracterizada pela realização da leitura compartilhada em sala de aula, acompanhada e mediada pelo professor. No segundo momento, foram realizadas as intervenções mais diretas do docente, leitor especialista, e nele foram realizadas interpretações dos poemas à luz das práticas escolares de ensino de literatura.

Portanto, como nesta pesquisa, ambas as mencionadas consideraram os leitores empíricos, os leitores enquanto sujeitos reais. A primeira apontou um caminho para sua formação, porém, sem o uso de registros autobiográficos. A segunda salientou que os leitores reais não podem ser ignorados na leitura literária, no entanto, o professor pesquisador não os assumiu totalmente, pois não substituiu, em definitivo, os sujeitos alunos pelos sujeitos leitores. Desse modo, esta pesquisa, que utilizou diários de leituras na perspectiva de um ensino de literatura centrado no sujeito leitor, no qual a literatura é uma experiência pessoal, se voltou totalmente para o campo das emoções dos alunos. Acreditamos, assim, que a mesma tem um diferencial em relação às pesquisas de Eichenberg (2006) e de Santos (2012).

1.2 Leitura literária na comunidade leitora escolar

A leitura literária é uma prática cultural de natureza artística que tem a linguagem como foco, pois é por meio dela que a literatura se materializa com sua dimensão criativa. Por

ser uma leitura que lida com a língua em estado de arte, requer a interação do leitor com o texto, pois como objeto artístico o texto literário é um fato de sentido, ou seja, remete sempre a significados que deverão ser construídos.

Portanto, a construção de sentidos resulta da interação entre leitor e texto. O leitor interage com o texto literário decifrando seus códigos e acrescentando seus próprios códigos a ele. O crítico literário Peter Hunt (2010) escreve que

os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos, como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem, são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem [...] (p. 106).

O crítico explicita que a experiência de leitura do texto literário converge entre seus códigos (conhecimentos de convenções, expectativa genérica, referência intertextual etc.) e os da vida (conhecimento do mundo, causalidade, probabilidade etc.). Portanto, o leitor literário produzirá significados individuais a partir do texto, mas o próprio texto controlará os significados produzidos impondo limites para a significação. Hunt (2010) acredita que os limites são mais facilmente percebidos se os significados e entendimentos sobre os textos ou obras forem compartilhados na comunidade leitora, formada pelos alunos e professor, visto que estabelecerá um senso comum quanto àqueles que não ultrapassam as injunções textuais.

Se a significação da leitura literária resulta da somatória dos códigos do texto e dos códigos do leitor, o seu processamento envolve habilidades estéticas, cognitivas e afetivas, como também competências sociais (habilidades relacionadas ao deciframento do código escrito, à compreensão e à produção de sentido). Sendo assim, a tríade estética, cognição e afetividade forma um conjunto inseparável na leitura literária, sendo que a focalização de uma ou de outra habilidade separada das demais não possibilitará que o leitor se aproprie do texto, tornando-o um agente de conhecimento sobre o mundo e a vida.

A desconsideração da relação mantida entre cognição, emoção e afetividade impossibilita, então, a formação de um leitor implicado, um sujeito leitor. Não levar em conta que o leitor engaja sua totalidade- psiquismo, corpo e intelecto- na leitura literária significa não reconhecer que a apropriação do texto é condição para que a ficção proporcione enriquecimento pessoal.

É o engajamento do aluno no texto ou obra- signo da apropriação-, segundo Rouxel (2012), que reconfigura o texto do autor em seu contexto de recepção, surgindo o texto do leitor. O texto, resultante da relação singular entre o texto do autor e a vida do leitor é, em

certa medida, uma experiência de leitura solitária, mas em permanente interação porque a linguagem é dialógica por natureza. Portanto, a leitura literária no “advento dos leitores reais” (ROUXEL, 2013b, p. 208) preza pela constituição dos sujeitos nas e pelas interações com os textos ou obras, que metaforicamente falam deles ao trazer suas próprias vozes, as dos autores e marcas de tantas outras, conforme explicita Bakhtin (2011). Preza, igualmente, pela constituição dos leitores por meio das interações com seus pares da comunidade leitora. Sendo assim, por não ignorar a natureza dialógica da leitura, o modo de ler subjetivo ressalta a ligação existente entre a literatura e a vida.

A interação do leitor com o texto ou obra é iniciada com a leitura, ou seja, com o seu adentramento no discurso literário, que, para Jouve (2002), requer do sujeito as capacidades de antecipar, estruturar e interpretar. Atos físicos altamente subjetivos, para o pesquisador, pelo fato das operações de percepções e memorizações dos signos serem realizadas de formas individuais, por acordarem com as possibilidades dos leitores.

O pesquisador acima referenciado ressalta que as habilidades estéticas dos leitores, relacionadas às percepções dos elementos que os enunciados constituem, são evidenciadas ao participarem do jogo da leitura literária. Mas, além dessas habilidades, os leitores deverão dispor também de habilidades cognitivas, pois para construir os significados textuais precisam ter saberes mínimos sobre os textos e seus funcionamentos. Somam-se, igualmente, no processo de leitura literária, as emoções dos sujeitos, portanto, habilidades afetivas, que contribuirão para os estabelecimentos dos seus fenômenos de identificações e também de afirmações das subjetividades nas leituras.

Jouve (2002) conclui que a leitura literária envolve no seu processamento a fruição, reflexão e elaboração. A fruição advém das compreensões dos leitores acerca dos processos de construções dos sentidos nos atos das leituras. A reflexão é o movimento pelo qual os pensamentos dos leitores voltam-se para os textos, interrogando-os sobre os conteúdos que exprimem e nas maneiras como os comunicam, que são os seus valores éticos (relacionados às condutas) e estéticos (relacionados às expressões). Por fim, a elaboração dá-se quando os horizontes dos mundos dos leitores entremeiam-se com os horizontes dos mundos dos autores.

Tais ações, para Rezende (2013b), demandam à escola a adoção de práticas didáticas de ensino de literatura que deem lugar às manifestações subjetivas das experiências de leituras literárias. Desse modo, as habilidades afetivas precisam ter um espaço legítimo, ao lado das habilidades estéticas e cognitivas. Petit (2009, p. 24) afirma que "mais que decodificação dos textos, mais do que exegese erudita, o essencial da leitura passa a ser o trabalho de pensar, de

devaneio". A antropóloga acredita, portanto, que os textos literários permitem que os leitores tenham olhares distanciados das suas realidades imediatas, encontrem diferenças para se questionarem ou semelhanças, que são ecos, segundo ela, de suas próprias experiências, convocadas nas leituras literárias pelos atos de fruir, refletir e elaborar.

Ler um texto literário é, então, apropriar-se dele, consiste no leitor tomar para si o que não era seu, conforme coloca Cosson (2014). Sendo assim, as apropriações requerem investimentos pessoais dos sujeitos, facilitados e encorajados pelos atos de trocar e compartilhar impressões na comunidade de leitores, conforme mencionado no item anterior. Ricouer (1976) coloca que a comunidade da qual o professor ora é conselheiro, ora parceiro, ajuda os leitores a ir além das compreensões, suas primeiras subjetividades, levando-os a alcançar as interpretações, suas segundas subjetividades. São delas que resultam as apropriações dos textos. Ainda para o pensador, as comunidades de leitores ajudam os alunos a alcançar os níveis interpretativos de leituras, mas suas subjetividades continuam autênticas.

A constituição de uma comunidade de leitores, além de favorecer as condutas interpretativas, favorece também a leitura subjetiva, que é mais livre, na visão de Lebrun (2013, p. 138), pois "o leitor singular entra no texto com sua representação do mundo e do outro, e a confronto com as representações do mundo e do outro trazidas pelo texto". Portanto, os leitores utilizam os textos dos autores para eles mesmos, moldam os seus próprios textos-textos dos leitores- e depois refletem sobre eles e suas pertinências com os pares da comunidade leitora, visando a construção de uma ou mais interpretações.

Como consequência, a sala de aula torna-se, ao mesmo tempo, um espaço intersubjetivo, no qual os alunos se relacionam com os outros leitores que a compõem, e transacional, pois se relacionam com os objetos literários. É a comunidade de leitores, segundo enfatiza Rouxel (2013d), que vai dar à leitura uma dimensão social, pois os membros que a compõem buscarão, por meio dos debates e/ou reflexões, significações pelo menos consensuais nas comunidades culturais onde as obras lidas (ou textos) foram produzidas.

Lebrun (2013) ressalta que as comunidades leitoras precisam estabelecer seus estatutos, que são as normas que regerão as conversas sobre as obras (ou textos), nas quais tanto as falas quanto as escutas são formas de voltar a lê-las. São os estatutos que autorizarão os alunos a dizer o que compreenderam, do que gostaram, o que acharam interessante, o que detestaram etc. Enfim, para a pesquisadora, a constituição de uma comunidade de leitores permite que os alunos verbalizem seus encontros com as obras, bem como escutem as verbalizações de outros e aprendam a negociar com os pares os seus sentidos, o que implica os desenvolvimentos de competências de leitura dentro de experiências singulares e coletivas.

Para Bajour (2012, p.24), na comunidade de leitores a "escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária" Portanto, no espaço mencionado as experiências intersubjetivas e as leituras subjetivas de obras literárias ganham sentidos.

No entanto, as conversas compartilhadas de impressões causadas pelos textos ou obras, nas quais falar e escutar são formas de construir significados, precisam ser planejadas pelo professor mediador para que as leituras abram significações, que deverão ser ampliadas cooperativamente. O planejamento pode privilegiar conversas que girem em torno de curiosidades levantadas pelos alunos e professor, descobertas e impressões possibilitadas pelas primeiras leituras, que são as primeiras subjetividades dos leitores. O professor, como o leitor mais experiente da comunidade, igualmente pode mediar as conversas sobre os textos ou obras por meio de diferentes tipos de perguntas: que ativam conhecimentos prévios dos alunos, de previsões, literais ou objetivas e inferenciais e subjetivas, conforme sugerem Brandão e Rosa (2010).

As perguntas de ativações de conhecimentos prévios, para as mencionadas autoras, trazem para as situações de leituras conhecimentos dos alunos que possam ser relevantes para suas compreensões. As perguntas de previsões sobre os textos ou obras são muito próximas das anteriores, já que as previsões são feitas com base nos conhecimentos prévios dos sujeitos. As perguntas literais ou objetivas são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas sendo, portanto, encontradas diretamente nos textos ou obras. As perguntas inferenciais vão além das informações explicitamente colocadas nos textos ou obras, pois implicam os estabelecimentos de relações por parte dos alunos, ora de naturezas mais simples, ora de naturezas mais complexas. Por fim, as perguntas subjetivas são as que solicitam as opiniões e/ou conhecimentos dos leitores, mas embora tomem os textos como referências, às respostas dadas não podem ser deduzidas deles.

Brandão e Rosa (2010) colocam que as perguntas literais ou objetivas são pertinentes aos leitores infantis, pois por meio delas estes sujeitos aprendem a fazer localizações nos textos ou obras. No entanto, à medida que suas compreensões leitoras forem progredindo, tais perguntas precisam ser deixadas de lado, pois não solicitam posturas engajadoras, que implicam os referidos leitores nas suas leituras.

Contudo, as conversas na comunidade de leitores para serem produtivas, além de planejamento, solicitam do professor mediador as capacidades de escutar e reagir às colocações dos alunos. As atenções dadas às suas falas e aos seus pensamentos favorecem os

investimentos nas leituras, além de estabelecerem um clima de confiança, respeito e afetividade no espaço escolar. Ainda, ao valorizar os textos dos alunos relatados nas conversas, o professor não impõe a sua voz, pois dá espaços às falas dos outros participantes da comunidade leitora. Desta forma, a mencionada valorização é uma maneira de o mediador conduzir os sujeitos às interpretações e apropriações dos textos, como também de estimular novas leituras. Podemos dizer, então, que é por meio das participações nas comunidades leitoras, que estimulam as falas e as escutas sobre as obras ou textos lidos, que os alunos se constituem como sujeitos de suas leituras.

1.3 O professor como um dos mediadores da leitura literária realizada por leitores reais

Segundo Petit (2009), a apropriação da obra literária, que quebra a submissão passiva a sua autoridade, pressupõe que o leitor tenham tido contato com um mediador da leitura literária que

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. Alguém que descortinou o monumento, fazendo com que entrasse uma voz singular (PETIT, p. 48).

Portanto, para exercerem autonomamente as suas leituras os alunos precisam ter contatos com mediadores, que na escola são os professores, os agentes bibliotecários e/ou bibliotecários e gestores. As mediações das leituras literárias proporcionam coconstruções de conhecimentos por meio de desencadeamentos de zonas de desenvolvimentos proximais (VIGOTSKI, 2007) e construções de *andaimes*²⁰ (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006). Os últimos procedimentos é que sustentam os novos conhecimentos dos sujeitos com base no que já lhes são conhecidos, seus conhecimentos prévios, favorecendo suas ampliações.

Vigotski (2007) ressalta que os mediadores, sendo que aqui focaremos somente os escolares e da leitura literária, são aqueles que dominam mais os instrumentos culturais e as formas de resoluções de problemas e, assim, efetuam intervenções. As ações são realizadas nos caminhos que abarcam as funções mentais dos sujeitos não amadurecidas, em processos de maturações, que estão suas Zonas de Desenvolvimentos Proximais (ZDP).

Logo, os mediadores escolares da leitura literária são (ou deveriam ser) detentores de conhecimentos, de saberes e de experiências que os alunos ainda não detêm. Por isso, os

²⁰ “Andaimes é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.” (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 1).

alunos aprendem com eles- por possuírem conhecimentos que impulsionam suas aprendizagens- em relações diretas com a literatura, considerada como um objeto cultural estimulador das funções mentais.

Portanto, a literatura precisa ser experienciada pelos alunos por meio de leituras engajadoras, pois as relações estabelecidas entre esses sujeitos e os textos ou obras possibilitarão as formulações de hipóteses e as estruturações de conhecimentos literários. Os conhecimentos literários são embasados, então, em descobertas construídas na medida em que os leitores relacionam-se de formas significativas com as obras. Sendo assim, o acontecimento da literatura se dá pelos trabalhos cooperativos dos autores e dos leitores por meio da e na linguagem, concebida como uma forma de interação e de constituição de subjetividades, valorizando e ao mesmo tempo desenvolvendo as imaginações dos últimos sujeitos.

Cadernatori (1997) ressalta que as imaginações são estimuladas pelos contatos com a linguagem literária porque dela os leitores extraem novas experiências, que são vivenciadas no plano imaginário, porém também assimiladas no meio real. Sendo assim, quanto mais os sujeitos experimentarem leituras, quanto mais interagirem com a literatura, com as obras e com os mediadores, tanto maiores serão os materiais de que disporão suas imaginações para construir seus textos dos leitores. Igualmente significa que quanto mais conhecimentos os leitores construirão tanto mais se tornarão capazes de imaginar, de forma a apropriarem-se das obras literárias.

Para Vigotski (1998 apud BARROCO; SUPERTI, 2014) as imaginações são resultantes das combinações de elementos já conhecidos com novos elementos, que compõem um novo conjunto, um todo. Então, para o psicólogo, toda imaginação é composta sempre de elementos tomados da realidade, das experiências dos sujeitos no mundo e resulta de suas experiências anteriores. Logo, as imaginações se apoiam nas experiências e as experiências se apoiam nas imaginações, não podendo ser vistas separadas, mas unidas e complementares.

O pensamento de Vigotski (1998 apud BARROCO; SUPERTI, 2014) sobre a imaginação na qualidade de atividade humana afetada pela cultura e pela linguagem concatena com o de Bakhtin (2009). O pensador considera que o desenvolvimento do homem- incluindo, assim, sua imaginação- resulta das interações efetuadas no seu universo social, por meio dos contatos que estabelece com os objetos culturais, com outros sujeitos e com ele mesmo. Portanto, na visão bakhtiniana, o homem é um ser nunca completo, sendo que o diálogo lhe permite constante desenvolvimento.

Então, tanto para Vigotski (2007) quanto para Bakhtin (2009) são nas trocas com outros sujeitos e consigo próprios que os conhecimentos, papéis e funções sociais dos indivíduos se internalizam. São processos que caminham dos planos sociais- relações interpessoais- para os planos individuais internos- relações intrapessoais-. Assim, para ambos os pesquisadores, são das experiências externas- cultura, linguagem- que surgem motivações para as imaginações dos sujeitos se desenvolverem.

O Modelo de Letramento Ideológico, proposto por Street (1995 apud MAGALHÃES, 2012) e que no qual o letramento literário se fundamenta, está em consonância com os mencionados pensamentos de Vigotski (2007) e Bakhtin (2009), pois postula que são nas interações estabelecidas entre os sujeitos e seus meios sociais que as práticas de letramento ocorrem, oportunizando construções de conhecimentos.

Nesse sentido, algumas formas de intervenções podem ser planejadas pelos mediadores escolares para provocar situações que ajudem nas aquisições ou modificações de aprendizados literários, tendo em vista as habilidades já adquiridas pelos alunos e aquelas em desenvolvimentos. As formas de intervenções são comparadas, por Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), à construção de *andaimes*, que auxiliam os alunos a adquirir ou modificar aprendizagens, impulsionando conhecimentos - resultados daquelas-.

O conceito de *andaime* proposto por Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), de natureza metafórica, em relação aos mediadores escolares da leitura literária se refere às atitudes e comportamentos daqueles em relação ao incentivo ou motivação das aprendizagens dos alunos. Portanto, a construção de *andaimes* se constitui como uma estratégia de mediação, uma intervenção que tem "[...] como objetivo ajudar um aprendizado, facilitar sua evolução" (FOUCAMBERT, 2008, p. 53), pois nas palavras de Geraldi (2013, p.25) são os alunos que devem "[...] descobrir por si a magia e o encanto da literatura". Assim sendo, a escola, como uma das instituições encarregadas de promover socialmente a leitura literária, deve oportunizar, por meio das mediações, condições para que os sujeitos possam elaborar e construir seus lugares de leitores. Portanto, as mediações escolares propiciam condições para que os monumentos literários sejam descortinados para que vozes singulares possam adentrá-los, conforme coloca Petit (2009).

Com relação ao professor, um dos componentes importantes para a formação de sujeitos leitores, a mediação começa no momento em que as obras (ou textos) a serem apresentadas aos alunos são selecionadas, pois vão determinar, segundo Paiva e Maciel (2005) e Rouxel (2013a), a contribuição para o processo de leitura literária, que deve durar para além da escola. Conforme já mencionado no item anterior, Rouxel (2013a) coloca que as

obras (ou textos) selecionadas devem ser efetivamente literárias, diversificadas no tocante ao gênero, possuidoras de valores éticos e estéticos e com zonas de opacidade e de incerteza, pois são tais espaços que autorizam os investimentos pessoais dos leitores e, portanto, os seus engajamentos nas leituras. A seleção, para Paiva e Maciel (2005), deverá ser feita pelo professor de acordo com o seu repertório de leituras e capacidade de análise crítica, aliados aos conhecimentos que têm dos alunos, de seus interesses e gostos.

No entanto, à escolha adequada das obras (ou textos) soma-se também a necessidade do professor instaurar uma relação literária dos alunos com as mesmas. O que se defende, no novo advento da literatura, é que o mediador promova práticas de leituras literárias dialógicas nas quais predomine, de forma mais livre, negociações de sentidos tanto nos planos individuais quanto nos coletivos. Individualmente, em atos nas leituras, os alunos devem ser encorajados a negociar com os artefatos literários os significados, produzindo seus próprios textos e depois, de forma coletiva, devem ser estimulados a negociar os textos produzidos-seus textos de leitores- na comunidade leitora, para que o texto (ou textos) do grupo seja estabelecido.

As práticas de letramento literário propostas pelos professores serão mais significativas, conforme acreditam Paiva e Maciel (2005), se os mesmos forem leitores, visto que trabalharão com obras ou textos que foram anteriormente lidos e com os quais estabeleceram relações afetivas, pois a leitura é um prazer partilhado. E, ainda segundo as autoras, se os professores forem formados em estudos literários, mais autênticas serão suas atuações como mediadores da leitura literária.

Jouve (2013) coloca que as práticas de letramento literário significativas dos professores são aquelas que, nas conversas sobre as impressões causadas pelas leituras, são considerados os mundos dos textos como também os dos leitores, assim respeitando os direitos de ambos. As conversas devem girar em torno das reações dos alunos com as informações dos textos, equilibrando aquilo que vem deles com o que cada leitor acrescenta a eles. No entanto, o pesquisador ressalta que é preciso que o professor mediador distinga entre as manifestações subjetivas dos leitores aquelas que são admissíveis, considerando o que os textos dizem, e aquelas que não são. Com a finalidade de mostrar a eles que a leitura literária permite aprofundar saberes sobre os homens e o mundo, é necessário que o profissional interroge as subjetividades dos leitores. Nesse sentido, o professor mediador da leitura literária precisa partir das reações iniciais dos alunos para construir uma ou mais interpretações.

Em suma, diante do redimensionamento da didática da literatura, o professor mediador da leitura literária é aquele que, segundo Bartolomeu Campos de Queirós (2012), vê os livros materiais e imateriais como objetos essenciais que permitem o conhecimento das diferenças humanas diante do mundo; confia nas capacidades reflexivas de seus alunos, seus entendimentos e suas capacidades de interpretação; sabe motivá-los por meio de relatos das emoções de suas próprias leituras; indica leituras que descontextualizam; possibilita que as leituras gerem entendimentos, descobertas e confrontos e compreende as funções da literatura, seja na educação da sensibilidade, no refinamento de conceitos ou no aumento de conhecimentos.

Portanto, o professor tem um papel fulcral nas formações de sujeitos leitores, mas não podemos esquecer que o letramento literário é um projeto social e político de promoção da leitura literária, não podendo se limitar, então, às práticas de leituras das salas de aulas. Assim, tais práticas precisam abranger todo espaço escolar. Deste modo, é necessário que os alunos estabeleçam interações com os outros leitores da escola e com o meio social escolar para além de suas salas de aulas, pois são nas interações que os conhecimentos literários são construídos.

Assim sendo, os bibliotecários e/ou agentes bibliotecários e os gestores escolares também são responsáveis pelas formações dos sujeitos leitores. Tais mediadores, juntamente com o professor, são (ou deveriam ser) os leitores experientes do espaço escolar e, por isso, devem naturalizar a leitura literária entre os membros que o compõe, de modo que a mesma seja uma atividade corrente e valorizada na instituição.

Estudos efetivados sob a coordenação da professora e pesquisadora Aparecida Paiva, no ano de 2012²¹, colocam que as ações mediadoras dos três profissionais elencados mantêm relações de complementaridade. Consequentemente, a efetivação das propostas práticas de intervenções nos currículos desenvolvidas atualmente e/ou que estão sendo desenvolvidas pelos pesquisadores do letramento literário não depende unicamente da mediação do professor, embora seja de extrema relevância, mas também das mediações dos outros profissionais mencionados, de forma complementar.

Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 97) ressalta que devido ao fato dos bibliotecários e/ou agentes bibliotecários precisarem tornar o livro, seja ele material ou imaterial, um objeto de desejo, é responsabilidade deles "[...] ser leitores, conhecer o acervo

²¹ PAIVA, A. (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola- Distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

da biblioteca²² e divulgá-lo, criar situações para que a biblioteca saia do seu espaço específico e venha morar nos corredores, nas salas de aula e em todos os lugares disponíveis". Os mediadores em questão ainda precisam, segundo o mesmo pesquisador e escritor, possuir conhecimentos para adquirir, catalogar e administrar o material constitutivo do acervo e, também, orientar e animar as atividades culturais da escola. Diante das colocações de Bartolomeu, podemos afirmar que desempenhos eficazes dos bibliotecários e/ou agentes bibliotecários estão ligados as suas formações em biblioteconomia.

A formação, afirma Moraes (2012), garante-lhes os bons desempenhos dos seus papéis, tornando-os capazes de propor variadas atividades para o uso da biblioteca, indicar aos professores materiais para o planejamento das aulas, tais como livros, revistas, jornais, periódicos, filmes e outros, bem como orientar os alunos nas atividades desenvolvidas no espaço. É, portanto, as atuações dos mencionados mediadores com formações específicas que fazem da biblioteca um real espaço de referência para a criação do desejo de leitura e de sua promoção.

Sendo assim, a biblioteca escolar precisa estar direcionada para as ações que busquem subsidiar os leitores em seus processos de formações. Ela não pode ser o espaço no qual se guarda livros didáticos; ser de tamanho reduzido, que inviabiliza a circulação dos alunos; ser utilizada como espaço alternativo; ignorar a leitura literária em computadores; ter números insuficientes de funcionários para a demanda dos alunos; ser um espaço estático, inanimado e monótono e ficar desvinculada dos projetos desenvolvidos pelos professores. Portanto, o funcionamento da biblioteca não depende somente do professor e do bibliotecário e/ou agente bibliotecário, mas também do gestor da escola.

Em primeiro lugar, o gestor escolar, como mediador da leitura literária, precisa reconhecer o papel da literatura no enriquecimento das imaginações e sensibilidades, como também na construção de pensamentos, devido a sua potência estética, ética e política e defender, por isto, as formações de sujeitos leitores. Então, como mediador da leitura literária precisa torná-la próxima, real e democratizada.

²² Desde 1997, o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) distribui livros a escolas de todo o país. A ideia é democratizar o acesso a obras da literatura infantojuvenil brasileira e estrangeira. O projeto ainda envia periódicos e livros para os professores, por meio do PNBE do Professor. Executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o programa de formação de acervos escolares oferece, anualmente, títulos de poesia, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, memórias, biografias, romances, clássicos, ensaios e histórias em quadrinhos, que contemplam cerca de 24 milhões de alunos da rede pública de todos os estados do país - da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Para mais informações: PAIVA, A. (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola- Distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

Para tornar a literatura acessível a todos os leitores da escola, o gestor deve, juntamente com os bibliotecários e/ou agentes bibliotecários, disponibilizá-la em todos os espaços da instituição. A promoção de eventos de leitura literária, de acordo com Dalvi (2013), também é importante, pois as memórias físicas, emocionais, psíquicas e linguísticas dos alunos se constituem. Para garantir as presenças constantes dos alunos na biblioteca é necessário que o gestor invista na organização do espaço para atraí-los; para além de alinhar os livros nas estantes. Igualmente importante é a disponibilização de computadores beneficiados pela internet para que os sujeitos leiam textos ou obras nas suas bibliotecas invisíveis ou virtuais e efetuem pesquisas.

Apesar de toda escola ter o direito a um acervo variado e atualizado desde 1997 quando o Ministério da Educação (MEC) começou a fornecer, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), livros de literatura para as instituições públicas, o gestor deve procurar outros meios para adquirir mais exemplares. É essencial que os alunos tenham acessos a um acervo literário amplo e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias que os circundam, para que as experiências na e pela literatura, de fato, façam sentidos para suas vidas.

Preocupações tais como receio de que a capa estrague, as páginas se soltem ou o exemplar desapareça não podem impedir os livros de circularem. Porém, é indispensável que o gestor promova campanhas educativas para sensibilizar os alunos quanto à necessidade de preservação dos objetos. É necessário, também, que invista no controle de suas retiradas da biblioteca, de preferência com programas de computadores que dinamizem o atendimento aos usuários, visando suas permanências nos acervos da escola. Sendo assim, compete ao gestor escolar elaborar as regras sociais de uso dos acervos, que devem ser conhecidas por toda a comunidade escolar.

Se para formar leitores literários é preciso que os professores sejam eles mesmos leitores, o gestor deve criar condições para que a literatura vire um hábito, caso não seja, também entre estes sujeitos, oportunizando momentos para que ampliem seus repertórios e se interessem em buscar leituras literárias. Entretanto, o mediador em questão precisa empenhar para que o gosto pela leitura literária seja de toda a comunidade da escola, para que se instaure uma comunidade leitora na instituição. É essencial, portanto, que o gestor incentive todos os funcionários da escola a frequentar a biblioteca.

Com relação às famílias dos alunos, que fazem parte da comunidade escolar, a literatura é uma das formas da escola tê-las presentes no seu dia a dia. À vista disto, o gestor precisa convidá-las para saraus, apresentações culturais envolvendo a literatura, atividades de

contação de histórias, como ouvintes ou como contadores etc. Ademais, o acervo da biblioteca deve estar sempre disponível a elas.

Enfim, são os mediadores escolares- professores, agentes bibliotecários e/ou bibliotecários e gestores-, os responsáveis em fazer com que a leitura literatura seja uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista e um hábito da comunidade escolar, conforme salienta Dalvi (2013).

1.4 A leitura de poemas na escola

Paz (1982) conceitua o poema como sendo um texto no qual o som e imagem se unem com o propósito de revelar sentidos por meio da linguagem. É no poema, segundo ele, que a poesia ganha vida ao revelar mundos e criar outros por meio da antecipação, ou do olhar inaugural do poeta. No entanto, nem toda obra construída por versos contém poesia e, por outro lado, há poesia em outras obras, produtos da criação humana ou não, mesmo não sendo poemas. Sendo assim, o poético é poesia sem forma definida e poema a poesia edificada, criada. Conclui o ensaísta mexicano que só no poema a poesia se manifesta plenamente.

Jouve (2012) define o poema como uma arte da linguagem, cuja prática é trans-histórica, pois é presente em diferentes culturas, e que compartilha certos números de traços. No entanto, ressalta que a criação de um poema não obedece a regras predeterminadas, embora ocorra no interior de restrições genéricas, históricas e culturais; pois há sempre espaço para a expressão pessoal do criador. O pesquisador enfatiza, ainda, que por ser um objeto artístico, no qual o poeta se exprime sem restrições nem finalidades claramente definidas, o poema pode renovar as percepções dos leitores e, portanto, as suas concepções de realidade, ao exprimir dimensões do humano. Porém, devido à relatividade do objeto artístico, um mesmo poema poderá oferecer maneiras diferentes de pensar o mundo a leitores de épocas iguais e também a um mesmo leitor em suas diferentes leituras.

Assim, embora não tenham sido escritos para a finalidade mencionada, os poemas ofertam aos leitores as possibilidades de renovações tanto de si mesmos quanto do mundo, quando estes sujeitos fazem “[...] da experiência de leitura um processo de concretização daquilo que [...] era abstração da linguagem” (BARBOSA, 1996, p. 64). As renovações podem acontecer porque o que passam nos leitores durante as leituras de poemas são experiências que os afetam de alguns modos, inscrevem neles algumas marcas, deixam neles alguns vestígios, alguns efeitos, conforme explicitado por Bondía (2002).

Pignatari (2005, p. 18) ressalta que são as experiências ligadas às sensações que possibilitam os poemas esclarecerem os leitores sobre o mundo e suas vidas, pois mesmo quando o discurso poético "[...] parece estar veiculado a ideias, ele está transmitindo a qualidade do sentimento dessa ideia, para ser sentida e não apenas entendida, explicada, descascada". Octávio Paz (1982) acrescenta que devido ao fato das tratadas manifestações artísticas possibilitarem o exercício de todas as potencialidades dos leitores, em especial das sensibilidade, seus poderes de humanização são reforçados.

Portanto, por meio das leituras de poemas os leitores podem ter acessos a visões capazes de levá-los para além dos limites de suas vidas cotidianas. Desse modo, os discursos dos poetas podem responder artisticamente quem são eles e como se relacionam com as coisas do mundo, ao transmitirem, por meio das sensações, as essências do ser e do existir. Logo, há nos poemas traduções de sentidos e traduções dos conteúdos humanos, pois carregam mensagens pelas quais os poetas manifestam suas visões de mundo e de homem. Por isto, os poemas "[...] dão testemunho de uma época, de uma cultura, de uma sensibilidade, mas sem terem sido concebidos para dá-lo" (JOUVE, 2012, p. 24).

Como organismos verbais ligados à representação, conforme ressaltado por Pignatari (2005), os poemas trazem palavras que obedecem a seus limites e que os ultrapassam, pois os poetas "brincam" com os seus significados e imagens usuais. José Paulo Paes (1996, p. 22) compara essa renomeação e apropriação metafórica a "um gesto não só de rever, mas também de reaver, de tornar a achar o já visto, no sentido de trazer de volta a surpresa de um primeiro contato que o automatismo da repetição embotara".

Sendo assim, cada poema acontece na revelação de um momento único, que é fixado pelo olhar inaugural do poeta sobre as coisas, por meio de palavras vivas que encarnam seus significados. Paz (1983) coloca que tal composição poética é um produto resultante de intuição humana, técnica e criação. José Paulo Paes escreve que

a rigor o poeta não escreve o poema: o poema é que se escreve através dele. Não que o poeta escreva às cegas, como um medium em transe. Mas a minha experiência me indica que o embrião do poeta nasce por si, fruto de uma intuição ou inspiração. À artesanía do poeta compete levar o embrião até o fruto final. As mais das vezes, tal embrião é feito de uma ou mais proteínas da infância. Todavia, só as descobrimos a posteriori, quando o poema se completa. (PAES, 1998, sem página).

No tocante à técnica, Paz (1983) a nomeia como sendo um procedimento que vale na medida de sua eficácia, pois é repetição que vai se aperfeiçoando ou se degradando com o tempo sendo, assim, herança e também mudança. O estilo, compreendido como maneira

comum de um grupo de artistas ou de uma época se expressar, se une com a técnica, tanto no sentido de herança e transformação quanto na questão de ser procedimento coletivo. Portanto, o estilo, para o ensaísta, é o ponto de partida de todo projeto criador, mas que deve ser transcendido pelo poeta para deixar de ser comum ou histórico e tornar-se individual.

O mexicano acredita, então, que o estilo comum ou histórico deve ser utilizado, adaptado ou imitado pelo poeta, porém modificado com sua técnica, para que realize uma obra única, um exemplar isolado, que não se repetirá jamais. Logo, afirma que a técnica poética resulta de investigações que só servem para seu criador, o que confere a ela o caráter de intransmissibilidade.

Para Bakhtin (2011) o estilo individual, sendo que aqui nos deteremos no relativo aos poetas, é o reflexo das individualidades dos escritores na linguagem dos enunciados. Partindo do estilo do seu criador, o poema resulta de uma arte que lida com palavras escolhidas para traduzirem a expressão de um sentimento, que embora individual, não deixa de ser social, pois sua criação está ligada a uma determinada época e a linguagem, da qual as palavras são unidades, é um sistema dado de significações históricas. Porém, Paz (1982) coloca que o poema transcende sua história e sua linguagem sem, no entanto, deixar de ser história e também linguagem.

No que se refere à ultrapassagem da história, o poema só alcança significação dentro da história de um leitor. Assim, a criação poética "[...] se dá na história, é história e, ao mesmo tempo, nega a história" (PAZ, 1982, p. 38). A negação da história, própria a toda obra de arte, advém do fato de que a criação poética apropria-se das referências da realidade histórica para tirar delas as motivações humanas que geraram acontecimentos comuns a todos os homens, logo não somente para aqueles ligados ao tempo histórico do poeta.

Jouve (2012) explicita que ao ler um poema o leitor procura na sua composição algo que traz dentro de si, sendo que é esta experiência poética singular que lhe confere a renovação da percepção no decorrer da história e, conseqüentemente, a apreensão da realidade. Então, a leitura de um poema é uma contínua releitura, pois não morre após ter vivido pela ação de um leitor, conforme assevera Barbosa (1996).

Com relação à linguagem, Paz (1982) enfatiza que, ao lidar com as palavras²³, o poeta as transmuta para ingressá-las no mundo do poema, que é o mundo das significações. Como resultado, as unidades podem encerrar uma pluralidade de sentidos. Logo, sem deixar de ser instrumentos de significação e de comunicação, as palavras no poema convertem-se em

²³ Não ignoramos que há poemas 'sem palavras', os quais podem ser apenas desenhados ou montados na forma de objetos, conforme coloca Pignatari (2005).

imagens; não abandonando suas naturezas originais- ritmos, cores e significados-. As imagens de um poema exploram, ainda de acordo o ensaísta mexicano, de maneira muito intensa os significados referidos das palavras, de forma a sempre agregar sentidos, sem nunca excluí-los.

Afirma Paz (1982) que as imagens poéticas têm como função suscitar nos leitores significados conhecidos, porém organizando-os de tal forma a propor novos sentidos, que não são únicos. Sendo assim, as imagens poéticas têm significados plurais. São as conversões das palavras em imagens, portanto, que tornam o poema uma forma peculiar de comunicação, pois as figurações de sentidos fazem que as mencionadas unidades ultrapassem seus estritos valores semânticos. O escritor conclui que, sem deixar de ser linguagem e sentido, o poema é algo que está além da linguagem, é uma tentativa de transcender o próprio idioma, o que o torna uma criação poética singular, capaz de apresentar o mundo de uma forma totalmente nova.

Entretanto, a singularidade do poema igualmente se manifesta no ritmo. Segundo Paz (1982), Goldstein (1998) e Pignatari (2005), o ritmo se manifesta de forma plena na composição poética, embora esteja presente em toda forma verbal, por ser o elemento mais antigo e permanente da linguagem. Paz (1982, p.41) coloca que "sem ritmo não há poema", pois o movimento compassado é sua condição. Goldstein (1998, p. 15) esclarece que o ritmo "é uma criação do poeta" que, conforme assevera Pignatari (2005), interfere na coesão, ou seja, na harmonia entre os elementos composicionais. Goldstein (1998) conclui que no poema ritmo e significado formam uma unidade indissolúvel, assim, o ritmo é imagem e igualmente sentido.

Portanto, as feitura dos poemas não se dão apenas pelas seleções e combinações de palavras mediante seus significados reais ou pretendidos, mas também, entre outros critérios ligados às técnicas dos poetas, pelas suas sonoridades. Pignatari (2005) enfatiza que nas feitura os símbolos (palavras) são transformados em ícones (figuras), que são visuais e também sonoras. As sonoridades, explicam Goldstein (1998) e Pignatari (2005), vêm dos ritmos, que resultam das alternâncias entre sílabas acentuadas (fortes) e não acentuadas (fracas) ou entre sílabas construídas por vogais longas e breves. Os acentos das sílabas, na colocação de Pignatari (2005), são relativos e se relacionam com as técnicas dos poetas, portanto, podem variar de um caso para outro. Os ritmos dos poemas se relacionam, então, com as técnicas dos poetas, podendo decorrer tanto das métricas- tipos de versos escolhidos- quanto dos efeitos sonoros ou jogos de repetições selecionados, que se tornam imagens e se constituem como sentidos. Como as escolhas e organizações dos recursos sonoros nos poemas

decorrem dos estilos dos poetas, o ritmo "tem uma relação com a época ou com a situação em que é produzido" (GOLDSTEIN, 1998, p. 6).

A estudiosa ilustra a afirmação lembrando-nos que no século dezenove e nos anteriores as vidas das pessoas eram mais padronizadas e, com isso, os ritmos normalmente escolhidos pelos poetas eram simétricos e regulares que correspondiam, dessa maneira, às vidas que levavam. A partir da segunda década do século vinte, como as vidas das pessoas tornaram-se mais libertas de padrões e mais imprevisíveis, os ritmos dos poemas tornaram-se mais soltos, mais livres, menos simétricos, embora alguns poetas escolham, nos tempos atuais, a simetria e regularidade dos versos para comporem de formas renovadas alguns poemas.

Dessa maneira, levando em consideração que nos poemas as imagens e os sons se unem para revelar sentidos, Goldstein (1998, p. 14) coloca que suas leituras devem ser feitas "[...] com os olhos e com os ouvidos [...]", assim, como organizações visuais e sonoras. No entanto, Gebara (2012) afirma que a escola, nos poucos momentos que promove leituras de poemas, leva os alunos para fora dos materiais poéticos, pois suas atenções são direcionadas para as procuras de "[...] informações, soluções de problemas imediatos, orientações para outras atividades" (GEBARA, 2012, p. 26). Privilegia-se, segundo ela, o cognitivo, sem utilização dos princípios regidos pela lógica, a racionalidade ou a consciência externa. Portanto, as leituras de poemas que vêm sendo ofertadas nas escolas não possibilitam as participações dos alunos nos textos dos poetas pelo duplo jogo de recebê-los e refazê-los, pois se limitam, frequentemente, "à aquisição de objetos de saber e de competências formais ou modelares" (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 22).

Gebara (2012) coloca-se favorável ao estabelecimento da leitura estética de poemas na escola, aquela na qual o prazer está ligado ao desenrolar da atividade cognitiva por meio de transações dos leitores com os textos, valendo-se de conhecimentos literários. O essencial na mencionada leitura é, portanto, o prazer sentido pelo leitor concomitante à percepção da obra como objeto estético. Então, a estudiosa não vê como necessária à leitura de poemas a habilidade afetiva.

No entanto, os estudos do letramento literário, tendo como base os apontamentos do pesquisador francês Picard (1986 apud LANGRAD; ROUXEL, 2013) sobre os leitores reais, veem hoje a leitura subjetiva (ou autônoma) como a que realmente promove encontros verdadeiros- experiências de leituras- dos leitores com os poemas, como também com os outros textos literários. A leitura mencionada não ignora a estética, no entanto, não privilegia as análises dos detalhes dos poemas, mas os estados singulares de realizações textuais

autênticas. Portanto, convida os alunos às interpretações por meio de reflexões coletivas, que partem de suas reações iniciais e avançam para as análises tanto das formas (quando requeridas) quanto dos conteúdos dos textos. Então, as habilidades cognitivas, estéticas e afetivas dos leitores são solicitadas para que os mesmos possam analisar e refletir sobre os conteúdos que os poemas exprimem e as maneiras como eles os comunicam. Sendo assim, a leitura subjetiva não desconsidera os percursos individuais e coletivos de atualizações e de apropriações dos poemas, considerados mutáveis e estimuladores de pensamentos, ações e autoconstruções.

1.4.1 Concepções de leituras de poemas

Embora a prática de leitura ultrapasse a pedagogia é sempre ela, segundo Foucambert (2008), o instrumento para sua efetivação. Para o estudioso, uma pedagogia acertada, em se tratando da leitura, sendo que aqui nos ateremos à leitura de poemas, é aquela que advém de atividades definidas a partir do aluno e o ensino, ou seja, a partir do aprendizado.

No entanto, as concepções de leitura de poemas que perpassam e/ou perpassaram as pedagogias escolares nem sempre resultam e/ou resultaram de atividades definidas a partir dos aprendizados dos alunos, mas mantêm e/ou mantiveram estreitas ligações com as noções de língua adotada, de poema e do seu funcionamento, podendo ocasionar e/ou ter ocasionado o não diálogo com as produções científicas em evidência e/ou que estiveram em evidência nas áreas de linguagem, arte e cultura.

Deteremo-nos em três concepções de leituras de poemas: uma que valoriza o texto e duas que valorizam o leitor. A que valoriza o texto ora concebe a linguagem como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação. Portanto, vê a leitura de poemas como um ato monológico, individual e/ou como uma procura da mensagem do poeta.

As duas concepções de leitura de poemas que valorizam o leitor veem a linguagem como forma de interação e, assim, entendem que a leitura é um processo de construção de sentidos. No entanto, uma delas entende que o leitor está inscrito no texto, o que lhe dá o *status* de virtual e a outra considera que o leitor não é mera projeção do texto, mas um sujeito real.

1.4.1.1 Leitura eferente

Rosenblatt (1994 apud GEBARA, 2012) coloca que a leitura eferente de poemas é aquela que leva as atenções dos alunos a se centrarem de formas únicas nas seleções e abstrações analíticas das informações, das ideias ou das orientações dos poetas. Portanto, conduz os sujeitos para fora das ficções, pois os poemas são tratados como textos informativos. Sendo assim, as transações entre textos e leitores, apesar de presentes, negam os diálogos- na medida das interações, das relevâncias dos outros, dos leitores-. Como resultado, os alunos são vistos como simples receptores dos textos, ou seja, que não intervêm para atribuir significados naquilo que leem.

Os aspectos visuais são, segundo Leffa (1996), de extrema importância para esta concepção de leitura, pois os significados vão dos textos aos leitores por meio dos olhos. Então, nenhuma palavra é entendida antes de ser vista, pois os raciocínios dos leitores são comandados pelas informações que entram pelos olhos. Tal consideração evidencia que os leitores são subordinados aos textos, que são os polos mais importantes da leitura em questão.

Quando o modo de ler eferente é aplicado de forma exclusiva à leitura de poemas, visto que os propósitos de leituras podem aliá-lo aos modos estético e subjetivo, a língua é concebida como código ou sistema de sinais autônomo, transparente, sem história, monolítico e fora da realidade social do aluno. A língua para a leitura eferente também pode ser concebida como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do poeta ao leitor. Portanto, o modo de ler eferente, quando aplicado de forma exclusiva à leitura de poemas, concebe a linguagem como expressão do pensamento e/ou como instrumento de comunicação.

Sendo assim, o modo eferente de ler poemas propõe atividades de decodificações dos signos linguísticos que não levam em conta as experiências dos sujeitos, bem como as interações dialógicas entre os leitores e os textos, que são elementos necessários para as construções de significados. Igualmente pode ser conduzido por atividades que se limitam a verificar o funcionamento interno da língua desconsiderando o uso e, consequentemente, os leitores e os contextos.

Portanto, os poemas vistos unicamente pelo prisma da leitura eferente são tratados a partir de duas perspectivas. Como produtos acabados, funcionando como depósitos de informações, ideias ou orientações, nos quais os alunos devem entrar para pegá-las, e como conjunto de elementos gramaticais. Então, julga que os significados estão presentes e representados nos poemas- objetos autossuficientes-, e que as habilidades leitoras são adquiridas por meio dos usos das linguagens poéticas que afetarão, como resultado, os desenvolvimentos cognitivos dos sujeitos. Sendo assim, o modo de ler eferente ressalta o

cognitivo e tem um fim em si mesmo, ou seja, é descontextualizado. É uma realização individual, pois não leva em conta os contextos sociais mais amplos nos quais os alunos operam. Logo, o modo de ler em questão é embasado no Letramento Autônomo.

Sendo assim, por não considerar as questões culturais e ideológicas que permeiam as atividades de leituras, o modo eferente de ler, isolado de outros modos, é incapaz de formar leitores que também sejam criadores dos textos que leem. Paiva e Maciel (2005, p.120) explicam que “criar, quando se lê literariamente um texto, significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliações de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo.” É por meio das apropriações, portanto, que os leitores se apoderam dos textos dos autores, tornando-os versões para usos pessoais.

As práticas de ensino de leitura de poemas nas nossas escolas, segundo Gebara (2012), tendem a utilizar, ainda hoje, a leitura eferente de forma única em todos os anos escolares, ignorando a complexidade das esferas de atividades dos alunos, que ficam culturalmente mais elaboradas com o passar dos anos. Assim, seguindo a linha de pensamento da autora, nos anos iniciais de escolarização, quando os alunos estão adquirindo as habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, o propósito de uma leitura estética ou subjetiva pode seguir para uma leitura eferente ou vice-versa, pois as formações dos leitores literários seguem um *continuum*. Ou seja, a leitura literária, por seguir uma sequência contínua que busca instaurar a apropriação da linguagem literária, pode utilizar o modo de ler eferente, no entanto, tal modo não deve ser o instrumento para este fim. Sendo assim, a pesquisadora em questão adverte que o modo eferente de ler deve ser gradativamente eliminado das práticas escolares, para que os alunos precocemente vivam situações de interações na leitura literária.

Souza (2012), em consonância com as colocações de Gebara (2012), constatou que a leitura eferente é utilizada com maior frequência no Ensino Fundamental de nossas escolas, por meio do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta. No entanto, coloca que nas últimas quatro décadas esta leitura vem sofrendo uma crítica severa e é apontada como responsável pelas práticas escolares promoverem a (não)leitura literária.

1.4.1.2 Leitura estética

A leitura estética, segundo Gebara (2012, p.25), que teve como referência os estudos da americana Louise Michelle Rosenblatt, é aquela na qual "a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura". Assim, solicita que os alunos voltem as atenções para seus elementos, fazendo com que sejam adotadas atitudes estéticas, que envolvem os sentidos.

As atitudes estéticas, ainda acordado com a pesquisadora brasileira, possibilitam que os alunos cheguem às organizações internas dos poemas, favorecendo seus aprofundamentos ou envolvimento nas leituras, pois as habilidades que as permitiram são enfatizadas, por meio da sobreposição do cognitivo e emotivo.

Assim sendo, a leitura em questão se produz por intermédio dos sentimentos, emoções, lembranças, ideias e representações que os leitores têm dos textos, que afloram nas experiências transacionais vividas de maneiras dinâmicas e dialógicas. Portanto, os prazeres decorrentes das leituras estéticas não dependem unicamente das atividades cognitivas, mas estão ligados ao próprio desenrolar das ações.

A língua nesta leitura é, então, um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. É vista como heterogênea e que sempre funciona situadamente na relação dialógica. A linguagem é assumida como interação, ou seja, o uso da língua permite que o leitor realize ações, aja, atue, orientado por determinada finalidade no texto e a leitura é concebida como um diálogo, no sentido de interação entre leitor-texto-autor.

Sendo assim, a leitura estética considera os leitores como sujeitos ativos, que transportam suas vivências passadas e atuais para relações transacionais e dialógicas com os textos. As relações dos leitores com os textos são transacionais e dialógicas porque a leitura tem que dar respostas a um conjunto de problemáticas decorrentes das múltiplas dimensões dos textos literários, por meio de análises das organizações das suas formas e nas percepções de seus dinamismos interiores. Portanto, a leitura estética não foca as experiências dos leitores, mas as histórias das recepções dos textos e também as relações dos últimos com as normas estéticas.

Leffa (1996) ressalta que a eficácia do ato da leitura em tal concepção não é medida pelas qualidades internas dos textos, mas pelas qualidades das reações dos leitores. As riquezas das leituras estão, assim, nas experiências dos sujeitos ao processarem os textos, que assumem, então, as condições de construtores de sentidos a partir dos seus saberes, utilizando suas experiências relativas ao gênero e à literariedade, que são mobilizadas nos atos destas atividades. Logo, a leitura estética é o resultado da intenção do autor que a programou, o que artificializa as coautorias dos leitores.

Esta concepção de leitura entende, segundo Leffa (1996), que um mesmo texto pode provocar em leitores distintos e mesmo em suas releituras visões diferentes da realidade, pois dependem das bagagens de experiências prévias trazidas para as leituras, que mudam no decorrer das suas histórias. Então, diferente da concepção de leitura anterior, nesta acredita-se

que os textos não contêm as realidades categóricas, apenas refletem segmentos das realidades permeados de inúmeras lacunas. Os leitores deverão preenchê-las com seus conhecimentos prévios, aqueles que eles trazem como contribuições às leituras.

Assim sendo, a leitura estética, que tem como base os estudos da recepção, dá aos leitores lugares centrais nas leituras de poemas, embora sejam instâncias destas criações. Defende a ideia do relativismo histórico e cultural, que se apoia na mutabilidade dos poemas dentro de um processo histórico. Ainda os vê como estruturas linguísticas e imaginárias, constituídas por pontos de indeterminações e esquemas de impressões sensoriais, que nos atos das leituras deverão ser preenchidos e atualizados pelos leitores, para que os trabalhos artísticos dos poetas se transformem objetos estéticos pertencentes a eles.

Gebara (2012) defende que esta leitura de poemas pode ser efetuada por todos os leitores, sejam infantis, juvenis ou adultos. Com relação aos primeiros sujeitos, as atenções para os elementos dos textos podem ser despertadas por meio das atividades lúdicas, que são caracterizadas, entre outros aspectos, "pela suspensão do real e a vivência voltada para a ação desenvolvida" (GEBARA, 2012, p. 27). Portanto, o último traço- experiência voltada para a ação desenvolvida-, coloca o ato lúdico e a leitura estética como ações aproximadas, o que viabiliza, na visão da pesquisadora, a sua execução pelos alunos dos anos iniciais de escolarização.

É na leitura estética de poemas por leitores infantis que Gebara (2012) foca sua pesquisa. Porém, como é ressaltado por ela e também por Souza (2012), para que o professor possa mediar tal leitura, deve dominar conceitos básicos sobre as referidas criações e dispor de conceitos teóricos suficientes sobre literariedade, pois somente assim poderá contribuir para as aprendizagens dos alunos propondo andaimes, caso necessitem.

Entretanto, ambas as pesquisadoras constataram que falta ao professor mediador da leitura literária de poemas do Ensino Fundamental, principalmente dos anos iniciais, o domínio de tais conceitos básicos sobre os poemas, bem como a apropriação de conceitos teóricos sobre literariedade, ou seja, de que são portadores de propriedades organizacionais da linguagem. As propriedades organizacionais, segundo Goldstein (1998), se manifestam no aspecto rítmico, nos níveis lexical, sintático e semântico dos poemas. Assim sendo, os leitores estéticos captam os apelos dos poemas graças às harmonizações de todos estes elementos.

O ritmo, segundo a estudiosa mencionada, pode decorrer da métrica- o tipo de verso escolhido pelo poeta- e, ainda, de uma série de efeitos sonoros ou jogos de repetições utilizados. É a cadência, isto é, regularidade de ocorrência de sons do verso lido em voz alta que realmente indica o ritmo. O ritmo é, então, a alternância de sílabas fortes e fracas que são

estabelecidas pelas regras de versificação ou de metrficação²⁴. Mas o ritmo imposto ao poema pode solicitar a cesura, pausa marcada em decorrência da necessidade de uma interrupção sintática ou pela necessidade de destacar algum vocábulo.

Para os versos regulares, aqueles que obedecem as regras de acentuação ou versificação ou para os brancos, que também obedecem as regras de acentuação ou versificação, porém não possuindo rimas, os esquemas rítmicos mais frequentes são:

Tabela 1- Esquemas rítmicos mais frequentes

Número de sílabas poéticas (contadas de acordo com a emissão de voz até a última sílaba tônica)	Sílabas acentuadas
Uma	1
Duas	2
Três	3 ou 1 e 3
Quatro	1 e 4 ou 2 e 4
Cinco	2 e 5 ou 3 e 5 ou 1, 3 e 5
Seis	3 e 6 ou 2 e 6 ou 2, 4 e 6 ou 1, 4 e 6
Sete	qualquer sílaba e última
Oito	4 e 8 ou 2, 6 e 8 ou 3, 5 e 8 ou 2, 5 e 8
Nove	4 e 9 ou 3, 6 e 9

²⁴ São as normas referentes à técnica de fazer versos, englobando o metro, pé, acento e ritmo, além de estabelecer normas para a contagem das sílabas de um verso.

Dez	6 e 10 ou 4, 8 e 1
Onze	5 e 11 ou 2, 5, 8 e 11 ou 2, 4, 6 e 11
Doze	6 e 12 ou 4, 8 e 12 ou 4, 6, 8 e 12

Fonte: GOLDSTEIN, N. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Editora Ática; 1998, p. 22.

O conjunto de versos regulares e de tamanhos diferentes, chamados de polimétricos, também têm as sílabas fortes localizadas nas posições indicadas pelas regras métricas tradicionais. Já os versos livres não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, nem à presença ou regularidade de rimas.

Esse tipo de verso, segundo Goldstein (1998), começou ser usado na nossa literatura a partir da segunda década do século vinte (XX) com o movimento modernista, que rompeu com o tradicionalismo. Num poema em versos livres cada verso pode ter tamanho diferente, a sílaba acentuada pode não ser fixa e variar conforme a leitura que fizermos da composição poética. Tais versos ficaram em evidência durante um tempo na nossa literatura, mas alguns poetas, para atender as suas técnicas pessoais de composição, retornaram ao verso tradicional inovando-o, reinventando-o, na medida em que passaram a utilizá-lo de modo inovador.

Surgiram, assim, poemas em que os versos de metro, isto é, de tamanho igual foram agrupados com acentuação distribuída de tal modo que o leitor supõe estar diante de versos desiguais, ou inversamente, surgiram poemas com versos desiguais cuja acentuação inovada faz com que pareçam semelhantes. Essa inovação rítmica criou, então, uma nova música no verso, tornando o metro mais livre, o poema menos cantante que os tradicionais, o ritmo mais seco e marcante. Em suma, surgiu um ritmo inesperado como os ritmos das vidas dos homens dos séculos vinte e vinte e um.

Com relação à estrofe, que é marcada no poema por uma linha em branco que vem antes e outra depois do conjunto de versos, separando-a das demais partes do poema e marcando a sua unidade, há tamanhos diferentes para a sua composição. Assim, de acordo com o tamanho, estabelecido pelo número de versos que a compõem, a estrofe recebe nomes diferentes:

Tabela 2- Nomes das estrofes

Número de versos	Nome do estrofe
dois versos	Dístico
três versos	Terceto
quatro versos	quadra ou quarteto
cinco versos	quinteto ou quintilha
seis versos	sexteto ou sextilha
sete versos	sétima ou septilha
oito versos	Oitava
nove versos	novena ou nona
dez versos	décima

Fonte: GOLDSTEIN, N. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 25.

Goldstein (1998) ressalta que, anteriormente ao Modernismo, ocorrido na segunda década do século vinte (XX), as estrofes predominantes eram os tercetos, quartetos, quintilhas, sextilhas, oitavas e décimas. Após a liberação rítmica modernista, os poemas passaram a apresentar todo tipo de estrofe, como resultado são frequentes hoje os poemas que mesclam mais de um tipo de estrofe.

No tocante ao elemento sonoro rima- repetição de sons semelhantes, ora no final de versos diferentes, ora no interior do mesmo verso, ora em posições variadas, criando um parentesco fônico entre palavras presentes em dois ou mais versos-, Goldstein (1998) coloca que podem ser classificadas em interna e externa e são recursos de grandes efeitos musicais e rítmicos.

As rimas externas ocorrem quando se repetem sons semelhantes nos finais de diferentes versos e as rimas internas quando as palavras finais dos versos e outras dos interiores dos versos seguintes repetem sons semelhantes. As rimas internas ou externas podem ser classificadas em consoantes e toantes. As rimas consoantes são aquelas que apresentam semelhança de consoantes e vogais, enquanto as rimas toantes são as que apresentam semelhança somente na vogal tônica, sem que as consoantes ou outras vogais coincidam.

Porém, conforme o modo como as rimas se distribuem ao longo do poema, podem ser cruzadas ou alternadas, emparelhadas, interpoladas ou misturadas. Com relação à posição do acentoônico, se a rima coincide com a palavra final do verso, ela é aguda, se for formada por

palavras graves ou paroxítonas, é grave e se for formada por palavras esdrúxulas ou proparoxítonas, é esdrúxula.

As rimas podem ser conceituadas em ricas ou pobres de acordo com os critérios gramatical e fônico. De acordo com o critério gramatical, a rima pobre ocorre entre palavras pertencentes à mesma categoria gramatical, dois substantivos, dois adjetivos, dois verbos etc.; enquanto que a rima rica se dá entre termos pertencentes a diferentes categorias gramaticais. Pelo critério fônico, a rima é pobre ou rica conforme a extensão dos sons que se assemelham. Na rima pobre igualam-se as letras a partir da vogal tônica; já na rima rica a identificação começa antes da vogal tônica. Ficam assim resumidas as colocações a respeito da rima:

Tabela 3- Tipos de rimas

Classificação quanto a	Tipos de rima
posição no verso	interna ou externa
semelhança de letras	consoante - rimam consoantes e vogais toante - rima apenas a vogal tônica
distribuição ao longo do poema	cruzadas – ABABAB emparelhadas - AA BB CC Interpoladas - A.....C Misturadas
categoria gramatical	pobres (mesma categoria gramatical) ricas (categoria gramatical diferente)
extensão dos sons que rimam	pobres (identidade da vogal tônica em diante) ricas (identidade desde antes da vogal tônica)

Fonte: GOLDSTEIN, N. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Editora Ática, 1998, p.32.

Com relação aos efeitos sonoros nos poemas, que podem confirmar o sentido dos mesmos ou, em outros casos, até mesmo criar tensão por meio da ambiguidade e duplicidade de sentido, Goldstein (1998) salienta que os mesmos podem ser produzidos pela aliteração, assonância, repetição de palavras e onomatopeias. A aliteração é a repetição da mesma consoante ao longo do poema e a assonância é a repetição da mesma vogal ao longo deste, sendo que os efeitos destas figuras estão em função da significação do texto. A repetição de palavras, que a estudiosa citada diz ser um recurso muito frequente dos poetas, pode acontecer sempre na mesma posição, início, meio ou final de vários versos; recebendo o nome de anáfora. Porém, há poetas que optam por repetir palavras em posições diferentes, misturando-as no poema. Já o último efeito sonoro, a onomatopeia, se dá quando o som da letra que se repete lembra o som do objeto nomeado.

No entanto, a apreciação estética de um poema, conforme lembra-nos Goldstein (1998), não se limita ao seu aspecto rítmico. Assim sendo, os leitores deverão voltar, igualmente, suas atenções para os níveis lexical, sintático e semântico desta composição. No tocante ao léxico, é importante que os sujeitos verifiquem de quais palavras o poema se compõe, pois o vocabulário usado pelo poeta revela se o nível de linguagem usado é culto ou coloquial. Com relação às categorias sintáticas, a verificação deve se dar em termos de predominância e como são empregadas. Por fim, no nível semântico os referidos leitores deverão analisar a organização do poema. Desse modo, podem ser observados os usos das pontuações, os termos que são omitidos percebendo quais seriam e os porquês dessas ausências, as inversões sintáticas, os encadeamentos ou *enjambements*²⁵, os usos de paralelismos em versos diferentes etc.

No nível semântico ainda é necessário, para Goldstein (1998), que as atenções dos leitores voltem-se para as figuras de similaridade, contiguidade e oposição. As primeiras são formadas pela comparação, também chamada de símile, metáfora, alegoria e sinestesia. O símile é a figura que aproxima dois termos, por meio da locução conjuntiva "como", "assim como", "tal", "qual", e outras do mesmo tipo. A metáfora, uma figura de grande efeito poético, pode ser compreendida como uma comparação abreviada, ou seja, da qual se retirou a expressão "como" ou similar. A alegoria é conceituada como uma sequência de metáforas,

²⁵ Encadeamento, cavalgamento, ou, usando um termo francês, *enjambement*, é, segundo Goldstein (1998), a construção sintática especial que liga um verso ao seguinte, para completar o seu sentido. Surge, portanto, uma espécie de choque entre o som (completo), a organização sintática e o sentido (ambos incompletos). Geralmente, o encadeamento produz uma relação bastante complexa entre esses níveis, resultando em ambiguidade de sentido.

pois associa e aproxima elementos que, normalmente, não teriam nenhum parentesco. A sinestesia é o recurso que sugere associação de diferentes impressões sensoriais, ou seja, sugestões ligadas aos cinco sentidos: visão, tato, audição, olfato, paladar.

Das figuras de contiguidade fazem parte a metonímia e a sinédoque. A metonímia consiste em empregar um termo por outro, numa relação de ordem: causa pelo efeito, sinal pela coisa significada, continente pelo conteúdo, possuidor pela coisa possuída. A sinédoque é o emprego de uma palavra por outra, numa relação de compreensão: parte pelo todo, singular pelo plural, gênero pela espécie e abstrato pelo concreto.

Finalizando, as figuras de oposição são a antítese, o oxímoro, a ironia e o paradoxo. A antítese consiste na aproximação de ideias contrárias. O oxímoro é a figura em que ocorre falso paradoxo, mas apesar das palavras terem sentido contrário à formulação faz sentido. A ironia é quando o que está escrito é o contrário do que se quer dizer, na maioria das vezes em tom de sarcasmo. O paradoxo é uma antítese extrema que, dependendo do caso, da situação e de outras coisas é viciosa ou enfática.

As figuras explicitadas, ao serem empregadas na construção do poema, criam sugestões múltiplas de significações, tanto no plano denotativo quanto no conotativo. Assim, Goldstein (1998) pondera que ao analisarem o nível semântico os leitores estéticos devem sempre associá-lo aos outros níveis- lexical e sintático-, relacionando termos, em função de suas semelhanças e de suas divergências.

Além das considerações elencadas a respeito da parte estética do poema, não podemos esquecer que o movimento modernista além de ter trazido para a criação poética o verso livre e o verso tradicional inovado colaborou para que, a partir de 1950, uma vanguarda interviesse nos usos tradicionais dos versos e trouxesse perspectivas *verbivocovisuais* (integração de som, visualidade e sentido das palavras) para a apreensão poética. Segundo Pignatari (2005), criou-se uma sintaxe analógica, em que causas e efeitos se confundem e as palavras são tratadas como figuras, ou seja, como imagens montadas no espaço e no tempo. Tal vanguarda desdobra-se até hoje, ao longo de mais de seis décadas de produção, em suportes e meios técnicos diversos: livro, revista, jornal, cartaz, objeto, IP, CD, videotexto, holografia, vídeo e internet. Assim, para o leitor estético a utilização do espaço da folha ou da tela pelo poeta passou a ser um espaço interpretativo.

Portanto, conforme expomos, a leitura estética solicita que os alunos voltem suas atenções para os elementos formais dos poemas, fazendo com que adotem atitudes estéticas por meio dos envolvimento dos sentidos, priorizando as habilidades estéticas e cognitivas, em detrimento das afetivas. É um jogo programado, pois fica circunscrito ao processo de

criação artística, que requer cooperação planejada entre poetas e leitores. Assim sendo, como jogo programado, a leitura estética pressupõe o domínio e respeito das regras estabelecidas e o consentimento ativo destes jogadores.

1.4.1.3 Leitura subjetiva

A leitura subjetiva é um dos grandes temas atuais das pesquisas referentes ao ensino de literatura. Seus estudos foram iniciados na França por Picard (1986 apud ROUXEL; LANGLADE, 2013) no livro *La lecture comme jeu* (A leitura como jogo), no qual foi teorizado o leitor real, empírico, em oposição ao leitor virtual, implícito ou modelo instituído pelas obras, pelas estratégias autorais e as codificações literárias.

O leitor real, para o Picard (1986 apud VIEIRA, 1995), constrói paulatinamente e com liberdade uma boa relação com a leitura literária, concebida como um jogo interativo de regras- com convenções, códigos e contratos-, mas ao mesmo tempo de representações, que revela e constrói identidades. Assim sendo, para Picard, o leitor real tem sua leitura condicionada pelos códigos fixados pelas obras literárias enquanto objetos artísticos da linguagem que devem ser respeitados, mas encontra linhas de fuga imprevisíveis e singulares. Portanto, constrói a liberdade de resistir, transgredir e optar no jogo, que é o próprio ato de ler em si, “[...] na própria consciência dos limites dessa liberdade” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 22).

A leitura subjetiva, também chamada de cursiva, autônoma e pessoal, não nega a leitura estética, embora não leve os alunos a analisar as particularidades dos textos, mas a construir os sentidos dos mesmos por meio de suas totalidades. Solicita investimentos estéticos (ligados às formas) e éticos (ligados aos conteúdos) dos sujeitos nos textos dos autores como leitores reais, que condicionam os funcionamentos das comunicações literárias e, assim, como necessidades para as experiências das leituras. Logo, as obras não são vistas unicamente como realidades estéticas, mas também como objetos artísticos de linguagem, que exprimem culturas, pensamentos e relações com o mundo.

Consequentemente, a leitura subjetiva autoriza os fenômenos das identificações, que constroem e alimentam as interioridades dos alunos, e convida-lhes a apropriações singulares das obras por meio das transações com os textos dos autores, nas quais os seus imaginários constroem seus próprios textos. Então, os textos dos autores são considerados objetos infinitos, instáveis e subjetivos. Portanto, para esta leitura as transações efetuadas pelos

leitores decorrem, como ressalta Lebrun (2013), não só das representações textuais, como crê a leitura estética, mas igualmente das suas experiências, saberes e representações pessoais.

Os textos dos leitores, que advêm das transações mais livres entre os leitores e os textos dos autores, de acordo com Rouxel (2013b), resultam de misturas entre os textos dos últimos sujeitos com os imaginários dos primeiros. Já o imaginário de cada leitor "alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõe-se de imagens e representações que provêm de sua experiência do mundo histórica pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive - e das suas experiências estéticas anteriores" (ROUXEL, 2013b, p. 201). Assim sendo, da mistura de todos os componentes dos imaginários dos leitores com os imaginários dos autores surgem, segundo a pesquisadora, obras únicas, as obras dos leitores.

Ao alterar os textos dos autores e colocar em jogo as suas identidades, os alunos poderão ser também alterados por eles e são essas experiências, ainda segundo Rouxel (2013b), que colaboram efetivamente para as suas elaborações identitárias²⁶, pois os sujeitos participam inteiramente dos processos das leituras, assumindo-se neles e construindo os sentidos dos textos. Por conseguinte, a pesquisadora coloca que os textos dos autores passam a ter significados para os leitores, pois são lidos como ferramentas que os auxiliam a pensar o mundo, a vida e a se construir.

Petit (2008) compartilha o pensamento de Rouxel (2013b), pois enfatiza que a leitura literária é uma atividade importante nas construções ou reconstruções interiores dos leitores. A antropóloga acredita que tal processo se dá por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos próprios textos lidos. Acredita, ainda, que cada leitor descobre nos textos o que está secretamente veiculado com sua vida, o que lhe permite escrever sua própria história nos espaços das histórias dos autores.

Portanto, para que a leitura literária seja um lugar de elaborações de identidades e, assim, de interações, é preciso que haja apropriações singulares das obras. Os investimentos dos alunos como leitores reais precisam, então, ser reconhecidos na escola como necessários para a leitura literária. Tal necessidade decorre do fato das obras literárias serem inacabadas, conforme mostra-nos Jauss (1994), e suas existências dependerem dos empréstimos de elementos pessoais dos leitores em atos nas leituras. Assim sendo, a literatura se concretiza por meio de leituras engajadoras, consideradas experiências de leituras.

Logo, os investimentos pessoais dos leitores nos textos precisam ser encorajados pelos professores, mesmo que as leituras "sejam [...] restritas, parciais, maculadas de erros e

²⁶ As elaborações identitárias se dão porque as leituras literárias são vistas como interações.

confundidas pelo jogo múltiplo das conotações" (LANGLADE, 2013, p.38). Enfim, os alunos precisam compreender "que a obra dirige-se a eles" (ROUXEL, 2013b, p. 207).

Com relação à colocação de Langlade (2013), que diz respeito às utilizações dos textos dos autores pelos leitores, ou seja, às construções de significações pessoais, visto que assentam sobre as suas experiências de mundo, Rouxel (2013d) compreende que são índices de apropriações que os ajudam a moldar os seus textos - os textos dos leitores-. Assim, em conformidade com Eco (1994), que considera a possibilidade da utilização ser uma estratégia de interpretação, coloca-se favorável à coexistência da utilização e da interpretação em diferentes atividades ou se sucedendo ao longo de uma mesma atividade. A interpretação, de acordo com a pesquisadora, é uma atividade que intima algumas vezes, sobretudo um saber sobre literatura, o que dá à leitura uma dimensão social. No entanto, vê como indispensável que os alunos distingam as atividades- utilizar e interpretar-, enfim, que tenham saberes sobre o ato lexical ou metaléxicos para que os seus direitos e os dos textos sejam respeitados.

Rouxel (2013d) enfatiza, ainda, que ao assumir a abordagem subjetiva das obras literárias, mesmo que na ordem da utilização, a escola não está recusando o estudo formal e objetivo das mesmas, mas está aceitando as impressões pessoais dos alunos, que lhes dão vidas e as colocam em constantes movimentos. Como consequência, a instituição escolar escapa do formalismo didático do ensino de literatura, mais preocupado com as ferramentas de análise do que com a própria literatura, e cria condições de leituras que, verdadeiramente, sustentam as interpretações até suas dimensões reflexivas. Gervais (2013) reforça que as dimensões reflexivas são alcançadas porque os leitores subjetivos se deixam levar sobre as materialidades dos textos dos autores pelas associações e também pelas escritas, percebendo os ditos e os não ditos.

Jouve (2013) considera que a leitura subjetiva beneficia tanto o plano pedagógico quanto o educativo. No tocante ao plano pedagógico, acredita ser mais fácil os alunos se interessarem por objetos que falam deles próprios, pois com seus engajamentos nos textos dos autores, por meio das criações dos seus próprios textos e que nos quais estão presentes, as relações com as obras passam a significar retornos a eles mesmos. Com relação ao plano educativo, o pesquisador coloca que é interessante para os alunos as experiências de completar os saberes dos textos com os saberes que têm sobre eles mesmos, pois descobrem que tais criações artísticas falam deles próprios, os fazem ser o que são, dizem aquilo que gostariam de dizer, enfim, revelam a eles mesmos não requerendo, no entanto, ações unicamente solitárias, que podem desviá-los da literatura.

A leitura subjetiva não requer ações unicamente solitárias dos alunos porque como lugar de elaborações de identidades pessoais, é um lugar de interações. Portanto, os coloca em relações com outros sujeitos, que são os autores das obras e os pares das suas comunidades leitoras. No plano pedagógico, as reflexões acerca das obras com os colegas e professor são essenciais para as construções de sentidos que respeitem os limites dos textos. Entre os leitores e os autores das obras, as interações são de outras maneiras, pois há distâncias irreduzíveis que os separam, não podendo haver relações de fala e de resposta. Ou seja, conforme coloca Ricouer (1986 apud GERVAIS, 2013), os leitores estão ausentes nas escritas, os escritores estão ausentes nas leituras.

A leitura subjetiva de poemas é, portanto, um jogo de interações, que revela e constrói os eus diversos constituintes dos leitores- sujeitos móveis, cambiantes-, pelas criações dos poetas, que os descrevem. A dimensão afetiva do jogo proporciona-lhes sensações de prazer, de fruição, que reforçam as confianças em si mesmos e em suas capacidades de realizações leitoras. A dimensão cognitiva possibilita as manifestações dos saberes apreendidos, tornando-os conscientes das regras presentes nos atos das leituras de poemas. Por último, a dimensão estética, quando requerida, solicita-lhes que demonstrem conhecimentos sobre os poemas simplesmente como sujeitos, e não como sujeitos literários. Assim sendo, os traços estéticos das composições são associados as suas experiências de mundo, às recordações pessoais, histórias próprias etc.

Esta leitura, conforme anteriormente ressaltado no item 1.3, deve ser mediada pelo professor- o jogador experiente mais próximo aos alunos-, com o uso de variados modos de questionamentos, que propiciem que os sujeitos se relacionem com o mundo, consigo mesmos e com os poemas. Portanto, as ligações com os universos dos leitores são consideradas. Enfim, a leitura subjetiva de poemas leva em conta as capacidades que todos os leitores têm de construir os sentidos com seus próprios recursos, com os usos das suas criatividade, valendo-se de subterfúgios de suas imaginações.

1.4.1.3.1 A leitura subjetiva de poemas associada a outras manifestações artísticas: música e animação

Os estudos recentes sobre o letramento literário acordam, conforme discurremos em itens anteriores, que as subjetividades dos alunos devem ter lugares nas leituras realizadas na

escola para que tais atividades sejam acontecimentos- experiências pessoais²⁷- e não simples finalidades de ensino. Sendo assim, os estudos mencionados mostram que os percursos singulares dos leitores nos plurais dos textos literários ou obras dão sentidos às leituras, pois colocam em cenas as facetas diversas das suas identidades, que se fazem e desfazem ao longo destas atividades.

Diante disso, recorreremos à associação da literatura com outros objetos culturais para tentarmos impulsionar e favorecer leituras subjetivas dos poemas da obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), e, conseqüentemente, suas apropriações pelos leitores. As associações que sugerimos podem ser compreendidas, em sentido amplo, como aproximações motivadas de objetos artísticos semióticos: poema, música e animação. Assim sendo, objetos que não têm sentidos próprios, pois, conforme ressaltado por Jouve (2012), são de sentidos indefinidos, abertos a receber ilimitadas interpretações, e que renovam as percepções e as apreensões da realidade.

Portanto, em decorrência dos três objetos mencionados compartilharem certos números de traços, acreditamos que os associando as subjetividades dos leitores- suas emoções ou pensamentos- viriam, mais facilmente, à tona nas leituras propostas. Ademais, para Aguiar e Ceccantini (2012), a aproximação da literatura com outros objetos culturais contribui para que os alunos compreendam a amplitude do campo cultural no qual a literatura está inserida.

Música e poema são duas manifestações artísticas que sempre andaram juntas desde a antiguidade, pois ambas vivem do som, da articulação e da expressão. Na Idade Média os poemas fundiam letra e som, pois eram destinados ao canto e à instrumentação. Somente a partir do século XV houve a dissociação entre elas, no entanto, a musicalidade, que advém principalmente dos ritmos da linguagem, continua presente nos poemas.

A partir dos anos 80, em relação à literatura para crianças, não excluindo outros leitores²⁸, foram intensificadas no Brasil as criações poéticas nas quais há expressiva musicalidade, pois as atenções dos poetas voltaram-se para os efeitos dos jogos das sonoridades. Como resultado, as brincadeiras verbais passaram a ser a bases para as linguagens poéticas dessas criações e o lúdico passou a integrá-las.

De acordo com Bakhtin (2011), as escolhas dos recursos linguísticos, que inclui os sonoros, são feitos pelos poetas sob a influência dos destinatários e das suas respostas

²⁷ Na literatura como experiência pessoal, segundo Rouxel (2015), o sujeito se engaja emocionalmente, depois recupera suas emoções, as analisa e as interpreta.

²⁸ De acordo com Hunt (2010), um texto para crianças de qualidade é aquele que agrada também a outros leitores (adolescentes e adultos).

antecipadas. Portanto, as brincadeiras verbais, seduções propostas pelos poetas, precisam ser captadas pelos leitores para que, efetivamente, participem dos jogos, dando sentido às leituras.

Para Aguiar e Ceccantini (2012), os poemas musicados convidam os alunos a participar das brincadeiras verbais propostas pelos poetas porque tornam a leitura literária mais prazerosa, contribuindo, assim, para que percebam os recursos linguísticos sonoros utilizados. Tais recursos são o metro, o verso- com as figuras de efeitos sonoros- e o ritmo que, juntamente com os outros elementos morfológicos, sintáticos e semânticos, produzem sentidos.

O poema musicado é uma criação artística da qual o poema é apenas um componente, pois a música, a entonação e o discurso também o compõem. O compositor, ao transformar o poema em canção, apropria-se dele e o torna seu, assim não se serve da composição do poeta para criar, mas da sua interpretação produzida após a leitura. Sendo assim, podemos dizer que o poema foi apropriado com toda sua carga fonética, dramática, sintática e semântica pelo compositor e não verdadeiramente assimilado por ele. Portanto, a composição do poeta continua com a sua vida própria dentro do corpo da música.

De acordo com Alexandria e Tinoco (2010), é possível notarmos sinais de aproximações entre música e poema por meio de observações da teoria musical e de elementos textuais de literariedade, como, por exemplo, pela melodia impressa, pelas metaforizações e alegorias. As aproximações, segundo eles, é que permitem transpor conceitualmente a música para a linguagem poética.

Para os estudiosos da música e literatura respectivamente, a integração música/poema deve se pautar "pela busca do equilíbrio entre as dadas combinações melodia/harmonia, ritmo/mensagem, tanto no plano geral melopoético, quanto nos específicos fônico e sintático-semântico" (ALEXANDRIA; TINOCO, 2010, p. 12). A melopoética refere-se à adaptação do texto/palavras do poema a conceitos propriamente musicais como timbre (voz), duração das notas musicais (longo, curto), altura (agudo, médio, grave) e intensidade (forte, fraco), ou seja, é o ritmo musical impresso no verso. Portanto, há uma responsabilização no sentido do compositor ter de fazer a aproximação da expressividade musical com a expressividade do poema.

Tanto a música quanto a literatura no poema musicado devem ser trabalhadas na escola, segundo Alexandria e Tinoco (2010), como conjunto bem articulado de capacidades individuais e sociais, e igualmente de percepções interartísticas, relacionadas ao ritmo, sonoridade e melopeia. É o mencionado conjunto que ajuda os ouvintes alunos a perceberem

os sentidos múltiplos da melodia e da mensagem poética. A audição, a leitura individual, a leitura em coro e o canto são ações que os conduzem às composições destes sentidos.

No que concerne ao aspecto musical, os estudiosos citados ressaltam que os poemas musicados se tornam, em grande parte, dependentes dos executores ou intérpretes, mas os ouvintes atribuem sentidos a eles na medida em que os absorvem por meio das suas memórias auditivas, com suas emoções e afetividades. No tocante ao aspecto literário, os poemas incorporados pelas canções se tornam sonoros, dinâmicos, em perpétuos movimentos, materiais vivos e não inteiramente controláveis. Assim, a cultura literária faz sentido para os sujeitos, pois as experiências de leituras se tornam mais intensas, envolvendo suas totalidades-psíquicas, corpos e intelectos.

Na visão de Bakhtin (2011), a música é a palavra entoada, em harmonia, com ritmo, melodia, que constitui um conjunto de signos capaz de ser reinventado a cada vez que for ouvido, ainda que pela mesma pessoa. Como consequência, diante de uma mesma música, muitas leituras poderão ser realizadas, dependendo da perspectiva de cada ouvinte leitor, o que torna o mesmo objeto também ao mesmo tempo diferente. Para o pesquisador, as avaliações e compreensões que os ouvintes leitores fazem das mensagens musicais são adoções de atitudes responsivas ativas de constantes elaborações, que evidenciam suas capacidades de, numa relação dialógica, se posicionarem social e ideologicamente.

Com relação às animações, que foram criadas por meio dos usos de computadores beneficiados pela internet, suas efetivações consideraram o letramento digital, pois envolveram as utilizações de recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. Acreditamos que propondo tais criações pudéssemos contribuir para que, verdadeiramente, os poemas de José Paulo Paes (2005) fossem apropriados pelos alunos, porque ao serem transformados em animações suas consagrações e mistificações são quebradas.

A animação é a criação de ilusão de movimento, segundo as orientações contidas na cartilha Anima Escola²⁹, produzida pelo Anima Mundi³⁰ em parceria tecnológica com o Instituto Brasileiro de Matemática (IBM), no ano de 2007. A ilusão, que é consequência dos movimentos entre as imagens, ainda de acordo com a cartilha, se dá por meio do uso de técnicas bidimensionais, tridimensionais, manuais ou digitais. Materiais variados podem ser

²⁹ Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/cartilha%20Anima%20Escola.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2015.

³⁰ Festival criado em 1993 pelos animadores brasileiros Aída Queiroz, Cesar Coelho, Lea Zagury e Marcos Magalhães, responsável por popularizar e incentivar o cinema de animação por meio de fóruns, encontros, palestras, oficinas e mostras de filmes que constituem um panorama da produção mundial.

utilizados nas feitura dos quadros que serão animados: desenhos, pinturas, colagens, massinhas, fantoches etc.

Animar poemas consiste, portanto, em imprimir-lhes vidas com recursos provenientes das imaginações dos sujeitos, registrando os seres ou coisas que os textos abordam e os seus movimentos naturais. Quando a técnica usada é a digital, os registros dos movimentos naturais dos seres ou coisas se dão por meio dos usos corretos das variações dos tamanhos, dos deslocamentos, dos movimentos constantes, acelerados, desacelerados e irregulares. As pausas igualmente podem ser criadas antes, depois ou entre os movimentos, assim, é possível simular todas as leis físicas, incluindo as ações e emoções dos seres ou coisas abordados nos poemas. Em decorrência, os alunos podem ouvi-los, vê-los movimentar e mudar de lugar, como resultado das diferentes linguagens que interagem promovendo um cruzamento de sentidos.

Os poemas animados requerem, então, modos diferentes de leituras dos alunos em relação ao impresso, pois as páginas luminosas do computador, *tablet*, *notebook*, celular etc., recorrem mais as suas visões e convidam-nos a fazer verificações nos textos, observando todas as suas superfícies ao mesmo tempo- imagens, movimentos e sons. Diferentes leituras acarretam, conseqüentemente, outros modos de estabelecimentos de diálogos entre os sujeitos e os textos. Chartier (2007, p. 16) considera que “o texto eletrônico torna possível uma relação muito mais distanciada, não corporal” e que a leitura deste “[...] é radicalmente original, ela junta [...] técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas”.

Portanto, "a interlocução, a visualidade, a ludicidade, o preenchimento de espaços, inclusive dos brancos no texto, a mistura de sensações, a ideia de movimento, de ritmo, o poder catártico" (SILVA; COSTA, 2012, p. 35) se evidenciam nos poemas animados. Sendo assim, ao promover situações de ensino/aprendizagem nas quais são propostas transformações de poemas em animações, a escola está abrindo um novo espaço de leitura de poesia na escola. As técnicas digitais usadas nas criações dos poemas animados exploram mais ricamente as potencialidades dos poemas pelas utilizações de recursos e ferramentas disponíveis nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Como resultado, em um único suporte os alunos podem ter contatos com textos, imagens estáticas, vídeos e sons.

Desse modo, nas associações dos poemas com as músicas e as animações consideramos os fundamentos teóricos das concepções sócio-histórica e dialógica apontadas por Vigotski (2007) e Bakhtin (2011). Os alunos lidaram com objetos culturais manifestados pelas linguagens verbais e não verbais, isto é, que combinam uma multiplicidade semiótica na

constituição dos seus textos: imagens, escritas, sons, músicas, linhas, cores, tamanhos, ângulos, entonações, ritmos, efeitos visuais, melodias etc. Logo, tais associações, por lidarem com a multiplicidade semiótica que constituem os textos da contemporaneidade, poderão contribuir para que os alunos se coloquem como sujeitos atuantes nos contextos sociais globalizados, hiperfacetados e de informações multissemióticas em que vivem.

Ao propormos as associações mencionadas utilizamos uma pedagogia de leitura literária baseada no multiletramento, pois consideramos a linguagem como abrangente de outras formas semióticas de comunicação, além da leitura, da escrita e da fala; e levamos em conta e incluímos a grande variedade de culturas presente na sala de aula, pois poema, música e animação são manifestações artísticas trans-históricas³¹.

Ressaltamos que, ao propormos situações formais/sistematizadas de ensino/aprendizagem de literatura associadas à música e à animação, as organizamos para que pudessem agir nas zonas de desenvolvimentos proximais dos alunos (ZPD). Acreditamos que somente assim as aprendizagens dos sujeitos seriam favorecidas e, conseqüentemente, seus desenvolvimentos impulsionados, acordando com a visão de Vigotski (2007). Portanto, tais situações foram pensadas como formas de acrescentarmos elementos diferentes e desafiadores às bagagens de conhecimentos literários dos alunos, visando favorecer novas aprendizagens e, com isso, impulsionar os seus desenvolvimentos mentais.

Por fim, acreditamos que as associações propostas entre poema, música e animação, que são três objetos artísticos com estruturas específicas e portadores de legados humanos, segundo Vigotski (1999), poderiam enriquecer os repertórios dos alunos, suas visões de mundo e de humanidade.

1.4.3.1.1 O CD *De Paes para filhos*

Paulo Bi musicou quatorze poemas infantis de José Paulo Paes, sendo que doze são da obra *É isso ali: poemas adulto- infante- juvenis* (2005). O CD foi intitulado *De Paes para filhos*, trazendo o selo da gravadora MCD World Music, que é a líder no mercado de música infantil no Brasil, com discos como *Palavra Cantada*, *Hélio Ziskind*, *MPBaby*, entre outros.

O músico³² lançou seu primeiro trabalho voltado para o público infantil em 1999, quando compôs o CD-livro intitulado *Festa dos bichos*. No ano seguinte, juntou canções próprias e folclóricas no álbum *A casa do Zé*. O músico e também compositor já musicou

³¹ Poema, música e animação são manifestações artísticas presentes em diversas culturas. Nas culturas dos alunos participantes da pesquisa elas estão presentes.

³² Disponível em: http://www.paulobi.com/#!our_story/component_74511 . Consulta em :12 de abril de 2015.

poemas de Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Paulo Leminski e Carlos Drummond de Andrade.

O título *De Paes para filhos*, uma brincadeira verbal com o nome de José Paulo Paes, foi dado ao CD pelo filho de Paulo Bi, chamado Rafael Macedo, que também participa dele tocando violão e teclado. Então, o disco, assim como a obra *É isso ali: poemas adulto-infanto- juvenis* (2005), é uma proposta artística para crianças, adolescentes e adultos, ou seja, para pais e filhos.

O disco ganhou, além da voz de Paulo Bi, as vozes de Maurício Pereira, Moska, Celso Fonseca, Vanessa Bumagny e Andrea Dutra. As músicas despertam as atenções das crianças para a poesia por meio de canções lúdicas que equilibram as combinações melodia/harmonia, ritmo/mensagem, tanto no plano geral melopoético quanto nos específicos fônico e sintático-semântico, conforme colocam Alexandria e Tinoco (2010).

Logo, as canções (músicas) sintonizam com os poemas (sons), havendo perfeita adaptação a conceitos propriamente musicais como timbre (voz), duração das notas musicais (longo, curto), altura (agudo, médio, grave) e intensidade (forte, fraco). Ainda acompanham os ritmos impressos por José Paulo Paes nos poemas, percorrendo parte do exuberante universo musical brasileiro. Aliados aos acontecimentos musicais, os divertidos personagens enriquecem os imaginários infantis.

Portanto, ao musicar quatorze poemas infantis de José Paulo Paes, Paulo Bi os transformou em novas formas artísticas compondo uma síntese inédita entre suas expressões estéticas (ligadas às formas) e éticas (ligadas aos conteúdos), nas quais foram cristalizadas funções psicológicas superiores empregadas por ele- atenção voluntária, percepção, memória e pensamento-, por meio de recursos da sua imaginação.

As funções psicológicas utilizadas pelo músico e compositor, segundo Vigotski (1999), passarão do plano individual, isto é, do artista Paulo Bi para além da emoção inspiradora, para o plano social. Ainda de acordo com o psicólogo, o processo é possível por meio da catarse, que é a transformação da emoção em sentimento. Assim, o efeito da música se manifesta em sua plenitude.

1.4.1.3.1.2 Os softwares Muan (Manipulador Universal de Animações) e Windows Movie

Maker da Microsoft Windows

Utilizamos para as produções das animações os *softwares* Muan (Manipulador Universal de Animações) e *Windows Movie Maker* da *Microsoft Windows*. O primeiro *software* foi feito especialmente para uso escolar com o intuito de potencializar os aprendizados dos alunos e professores em relação aos princípios básicos da animação.

O *software* foi desenvolvido pelas equipes do Anima Mundi e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) com o apoio do Instituto Brasileiro de Matemática (IBM). Segundo Marcos Magalhães (2007), que fez o texto da cartilha Anima escola, o *software* recebeu o nome Muan porque no tupi-guarani significa vaga-lume. O inseto nos lembra da pulsação de luz que dá origem à ilusão do movimento no cinema e na televisão, que é a base de toda animação.

O Muan é livre, podendo ser baixado na página www.muan.org.br/muan/download, pois foi desenvolvido na tradição do sistema operacional Linux, que também é livre. Sendo assim, o *software* é um sistema viável de ser implantado em qualquer escola que possua computadores e câmeras de vídeo, pois não cria as imagens das animações. Tais imagens devem ser feitas artesanalmente fora do computador e capturadas com o auxílio de uma câmera. O Muan usa a técnica do *stop motion*, disposição sequencial de fotografias diferentes daquilo que vai ser mostrado para simular o seu movimento, que é o princípio básico e a origem do cinema de animação.

O *software* compreende, então, um computador compatível com Linux instalado e funcionando, conectado a uma câmera de vídeo, cujo sinal seja reconhecido pelo computador. A câmera funciona apenas como uma lente que captura e envia as imagens diretamente para o *software*, que as grava no disco rígido do computador. Esta é a sua página inicial:

Figura 1- Página inicial do *software* Muan



Fonte: www.muan.org.br.

O painel de imagens do Muan é a tela que mostra as imagens que a câmera está transmitindo para o computador. Apertando o botão “Capturar” grava-se a foto na sua memória, por meio da câmera conectada a ele. As imagens gravadas podem, a qualquer momento, ser visualizadas em sequência. As imagens também podem ser importadas, depois de fotografadas por uma câmera não conectada ao computador, devendo ser de formato JPEG (*Joint Photographics Experts Group*), que é um tipo de arquivo. Para o procedimento, as imagens devem ser nomeadas em uma pasta de forma sequenciada para que sejam reconhecidas pelo programa.

Quando a cena de animação estiver pronta ou a qualquer instante em que se queira garantir o resultado do trabalho, pode-se gravá-la em um arquivo de vídeo digital, com o formato *Audio Video Interleave* (AVI), que encapsula áudio e vídeo.

Os arquivos gerados pelo Muan podem ser reabertos, reeditados, ter imagens deletadas ou adicionadas, com muita flexibilidade. É possível realizarmos todo o trabalho de edição de imagens de uma animação com o *software*, menos a parte de sonorização. Para esta ação, usamos outra opção de *software*, o *Windows Movie Maker*, da *Microsoft Windows*, que não é gratuito.

O *Windows Movie Maker* é um *software* simples e de fácil utilização. O editor permite que o usuário faça, edite e incremente filmes caseiros. Sendo assim, é possível, com a utilização do *software*, completar transições de vídeos, colocar efeitos, inserir músicas e até mesmo narração.

Após ser salvo com extensões *Audio Video Interleave* (AVI) e *Windows Media Video* (WMV), o vídeo incrementado poderá ser visto pelo *Windows Media Player*, ser copiado diretamente para um CD ou DVD graváveis ou ser publicado no *youtube*, um site no qual seus usuários podem carregar e compartilhar vídeos em formatos digitais.

1.5 A escolha do poeta José Paulo Paes e da obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis

José Paulo Paes foi poeta de uma pura e genuína poesia lúdica, clara e simples, por ser marcada pela brevidade e com recusa a excessos verbais. O escritor expôs em um poema a sua adesão à redução máxima de palavras:

Poética

conciso? com siso

prolixo? pro lixo
(PAES, 1988, p. 11)

O poema nega a prolixidade, sentenciando os textos prolixos ao lixo. Por outro lado, há valorização da concisão, que confere siso ou juízo à arte poética. A visão de que o menos é mais certamente fez com que o poeta voltasse sua atenção para as palavras, como resultado estas unidades são atualizadas em seus poemas por meio de desdobramentos de possibilidades semânticas.

Portanto, José Paulo Paes utiliza as palavras em seus poemas de forma criativa, apropriando de modo singular dos recursos de que a língua dispõe. A apropriação instaura, nas obras endereçadas aos leitores infantis, o ludismo verbal, embora o recurso não exclua outros leitores. Sendo assim, nas obras mencionadas o uso expressivo da língua não é sustentado por construções elaboradas e herméticas, mas como realização natural do ato comunicativo, que exprime as vivências reais ou imaginárias do poeta.

Devido ao fato das obras de José Paul Paes, que são endereçadas aos leitores infantis, serem envolvidas por jogos de palavras que articulam de forma criativa os planos fonológico, morfológico, sintático e semântico da língua, instaurando o ludismo, podemos dizer que são "complexas" (ROUXEL, 2013a, p. 25). Complexas no sentido de que os investimentos dos leitores requerem intensas atividades inferenciais: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico; inferências pragmáticas, que convocam os saberes enciclopédicos e abduções, formas de inferências hipotéticas, ligadas às imaginações dos sujeitos. Servirão de bases às imaginações daqueles o que vivenciaram, ou seja, suas experiências, mas os seus produtos, conforme coloca Vigotski (1998 apud BARROCO; SUPERTI, 2014), distanciarão do imediatamente percebido.

Ao utilizar o jogo verbal -brincadeira com as palavras- nos poemas endereçados aos leitores infantis, o poeta demonstra ter conhecimento de quem são eles e das suas “respostas antecipadas” (BAKHTIN, 2011, p. 306)³³. Com o jogo verbal o ludismo é instaurado e, conseqüentemente, a materialidade do poema é evidenciada, proporcionando estímulos às imaginações e fantasias dos sujeitos, oportunizando-os interagir e intervir na literatura de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

A primeira obra de José Paulo Paes endereçada aos leitores infantis, que não se restringe a eles conforme sugere o próprio título *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, foi

³³ Para o estudioso “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é construído”. (BAKHTIN, 2011, p. 301).

publicada em 1984³⁴. Seguindo os passos de Monteiro Lobato, o poeta utilizou o humor como seu elemento principal, valendo-se de instrumentos como a sátira, a paródia e o chiste. Paes ainda valeu-se de trocadilhos, falsas etimologias, paradoxos, simetrias e ecos verbais, dentre outros recursos, visando interagir com as vivências lúdicas das crianças.

O humor utilizado é “um meio para a exploração da realidade” (COLOMER, 2007, p. 58), baseando-se na inversão ou transgressão das normas de funcionamento do mundo que os leitores infantis já dominam, ajudando-os a pensar o mundo de novas e diferentes maneiras. O recurso ainda confere cumplicidade entre o poeta e os leitores.

Embora já experiente no universo poético, Paes (1996, p. 69-70) confessou não ser fácil escrever endereçando procedimentos estéticos para crianças, pois "além de enfrentar limitações quanto ao vocabulário, assuntos, alusões e referências, o poeta tem de descobrir o tom certo para interessar seus pequenos leitores." Dessa maneira, admitiu que as escritas dos poemas da obra mencionada lhe deram muito trabalho, pois exigiram as identificações dos horizontes de leituras dos leitores infantis para poder expandi-los e não confirmá-los. No entanto, o esforço, segundo o poeta, compensou pela satisfação de conquistar leitores de poesia.

Dos pequenos leitores e abarcando a importância da mediação escolar na leitura literária de poemas, em entrevista à revista *Veja* (1996, p.10), disse Paes: "você tem de ir educando a criança para aspectos lúdicos e musicais da língua, algo a que ela está naturalmente aberta. Esse contato precoce com a poesia pode despertar a sensibilidade da criança para esse sortilégio do ritmo e da música das palavras".

Mas os recursos rítmicos usados pelo poeta em seus poemas para crianças não são simples, assim como as imagens não são óbvias, o léxico, embora não seja elaborado e hermético, não é facilitado e os temas não são politicamente corretos. Então, para o poeta, a relação dos leitores infantis com o poema é a mesma dos outros leitores- juvenis e adultos-. Ou seja, as suas maneiras, com seus esquemas leitores, Paes acredita que os leitores infantis são capazes de entender os deslocamentos dos textos. Grosso modo, os esquemas leitores são conhecimentos armazenados nas mentes dos sujeitos, que são ativados durante as leituras permitindo-lhes construir significados. Sendo assim, para o poeta, a partir do que as crianças já sabem, podem compreender e adquirir novos conhecimentos que enriquecerão ou transformarão suas leituras.

³⁴ O poeta e também crítico literário questionava a designação e as funções atribuídas à literatura “destinada” a crianças, em que o adjetivo infantil acaba por se converter em categoria substantivada, a serviço de outros interesses em detrimento ao literário.

Com esse pensamento, a obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis foi criada a partir de jogos- brincadeiras- com as palavras, nos quais explica-nos o poeta: "cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí e também isso ali. Toda poesia tem que ser uma surpresa" (PAES, 2005, sem página). A surpresa mencionada refere-se à quebra da expectativa do uso instituído das palavras por meio da plurissignificação, que "abre espaço ao pensamento divergente, às várias leituras de mundo, sem imposições descabidas ou moldes (pré) concebidos" (PEREIRA, 2012, p. 228). Os jogos- brincadeiras- com as palavras, para a mesma estudiosa, instigam as inteligências dos leitores, mostrando as infinitas possibilidades do vir-a-ser linguístico.

A obra em questão apresenta quinze breves poemas (salvo um, que trata do alfabeto), portanto, em consonância com o estilo singular de Paes, que se assenta na redução máxima de palavras. Os temas tratados nas composições, que foram aliados a uma proposta de interação lúdica na linguagem poética, são diversificados: vida de animais, seres imaginários, pequenos mistérios da história do Brasil e da ficção científica.

Atendendo aos gostos dos leitores infantis, os temas contribuem para os desencadeamentos dos seus processos de identificações com os elementos das realidades representadas nos poemas, o que, na visão de Aguiar (2013), gera prazeres. Logo, possibilitam que os leitores encontrem a si mesmos, pois as temáticas abordadas, que são dos seus universos, contribuem para que ajam no sentido de se transformarem na e pela literatura. Portanto, na obra em questão, o poeta atendeu os interesses dos leitores infantis, respeitando suas potencialidades.

A busca pelas interações dos leitores nas leituras propostas inicia-se na capa do livro. O título, que, segundo Gebara (2012, p. 5), "é a junção das expressões 'é isso' (ausente) e 'aí' (presente)", constitui-se como pista sobre o que está envolto pela capa: a ironia, a sátira, a exploração do signo e das características constitutivas da língua. A ilustração, de Walter Vasconcelos, busca, igualmente ao título, a interação do leitor. É composta de círculos feitos de papéis enrolados na diagonal, formando uma cara-corpo. Dentro dela foram acrescentadas colagens de círculos sobrepostos para serem o olho e uma seta que é o nariz, que também indica o local em que o leitor poderá desvendar o enigma do título do livro, ou seja, dentro dele. Ainda dentro da cara-corpo e abaixo da seta-nariz há um recorte, figurando a boca. Fora da cara-corpo foram acrescentados desenhos que formam os pés. Então, é uma capa que evidencia o livro entre tantos outros e instiga os leitores à leitura.

As ilustrações que acompanham os poemas, feitas pelo ilustrador mencionado, sintonizam com a proposta poética de José Paulo Paes. De acordo com Costa (2012, p. 172),

elas "brincam com uma grande diversidade de técnicas como colagem de papel e outros objetos, desenho, pintura, fotografia, signos gráficos, estimulando também o processo de produção de significados [...]". São coloridas, atrativas e enriquecem as leituras dos poemas.

A ocupação espacial das ilustrações nas páginas do livro, em relação aos textos, se dá de diferentes maneiras: numa área separada do texto, parcialmente em união ao texto, interferindo no modo que o texto é aplicado na área da página para se relacionar com ela e também promovendo a aplicação do texto dentro da sua área. As disposições variadas das ilustrações determinam positivamente os processos de leituras dos poemas e suas visualizações.

Sendo assim, o projeto gráfico-editorial do livro em questão é bem-sucedido, pois as ilustrações dialogam com os poemas, ampliando suas possibilidades significativas, tendo ainda uma distribuição que favorece as leituras. O volume foi elaborado no formato 28 x 20 cm, o papel é adequado às leituras e aos manuseios pelos leitores, a impressão, o espaçamento entre linhas e o tamanho da fonte, também favorecem as leituras.

A obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis recebeu o prêmio Ofélia Portes por ter sido considerada a “melhor para crianças” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 1984, sendo que o ilustrador não era Walter Vasconcelos, mas Roger Mello. Foi selecionada pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) em 2008 para compor as bibliotecas das escolas públicas de Educação Infantil. Portanto, sua qualidade estética e literária é indiscutível. Assim, consideramos que os acessos dos alunos à obra poética em questão resultam nas formações de singulares repertórios literários.

Dos quinze poemas que compõem a obra, escolhemos apenas cinco, que foram musicados por Paulo Bi (2005), para desenvolvermos o projeto de letramento literário que deu sustentação prática a esta pesquisa. Porém, o poema “Exageros”, por ser composto de cinco poemas independentes, foi desmembrado, sendo que utilizamos apenas três. Assim, devido a esse desmembramento, consideramos que selecionamos para a execução do projeto oito poemas da obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005): “Acidente”, “Adivinha dos peixes”, “Vida de sapo”, “Exageros 1.”, “Exageros 2.”, “Correção”, “Exageros 3.” e “Portuguesa”.³⁵

O poema “Acidente” traz um novo ponto de vista para a cantiga infantil “Atirei o pau no gato”, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Os versos são constituídos por

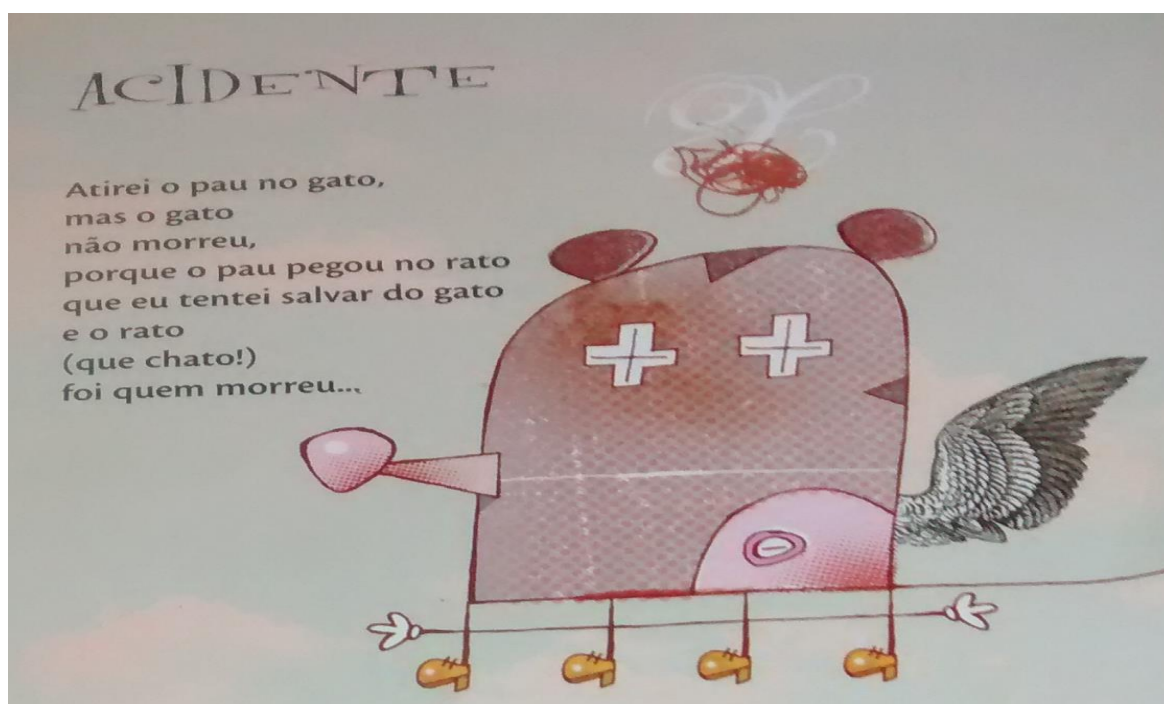
³⁵ As experiências de leituras subjetivas não desconsideram a necessária transmissão de conhecimentos sobre literatura, sua história, seus códigos, seus rituais etc., mas dão espaços de liberdade aos leitores reais, atentando prioritariamente para as realizações textuais autênticas. Sendo assim, o professor precisa ser detentor dos conhecimentos mencionados para mediar as leituras.

classes de posições paralelas, estabelecidas pelos seus tamanhos e pelas rimas consoantes (“gato”, “rato” e “chato”).

O título do poema tem ligação com a atitude tomada pelo locutor, o ato de “atirar o pau” que, no entanto, pegou no rato. Por meio da comutação das letras “g” e “r” o predador dá lugar a presa. O acidente, que é narrado pelo locutor, é introduzido pela coordenação (“mas”) e para justificá-lo há o emprego das conjunções subordinativas (“porque” e “que”). Porém, apesar da vítima ter sido o rato, o locutor avalia o acidente ocorrido valendo-se da expressão (“Que chato!”). A expressão está grafada entre parênteses, o que suscita no interlocutor a dúvida quanto a sua veracidade, que é ainda reforçada pelo uso das reticências no verso final do poema.

Portanto, por meio da paródia, o poeta explora a realidade sócio-histórica da cantiga “Atirei o pau no gato”, na qual o animal mencionado era maltratado e agredido, adaptando-a a nossa realidade sócio-histórica, que o protege. Não há moralismo, mas um pensamento esteticamente construído.

Figura 2- Poema “Acidente”



Fonte: PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

A ilustração do poema ocupa uma área parcialmente em união ao texto. Articulados, texto e imagem constroem um discurso único, que na verdade é uma desconstrução. A imagem do rato com asas subindo ao céu é muito próxima das imagens produzidas pelas

animações- filmes e desenhos animados- para representar a morte. Tal aproximação colabora com os leitores infantis no tocante aos seus trabalhos de elaborações de sentidos. Assim, articulado com o poeta, que desconstrói o discurso da cantiga “Atirei o pau no gato”, o ilustrador desconstrói a imagem visual do rato que os leitores possuem.

O poema “Adivinha dos peixes” é uma junção de formas- a adivinha e o chiste-. Utilizando adivinhas o poeta faz perguntas em formato de charadas, que desafiam “as sabedorias” dos leitores. O chiste confere humor e sagacidade à composição e resulta da exploração de aspectos sonoros inusitados da língua num contexto específico, o mar. Logo, para decifrar as perguntas, ou para entender os gracejos, os leitores precisam perceber que as adivinhas contêm elementos para suas decodificações- apenas duas fogem à regra- e que tais elementos estão ligados ao contexto que girou a cifragem. Portanto, nas duas estrofes do poema a paronomásia é o elemento para a decodificação, o que dá sonoridade aos versos.

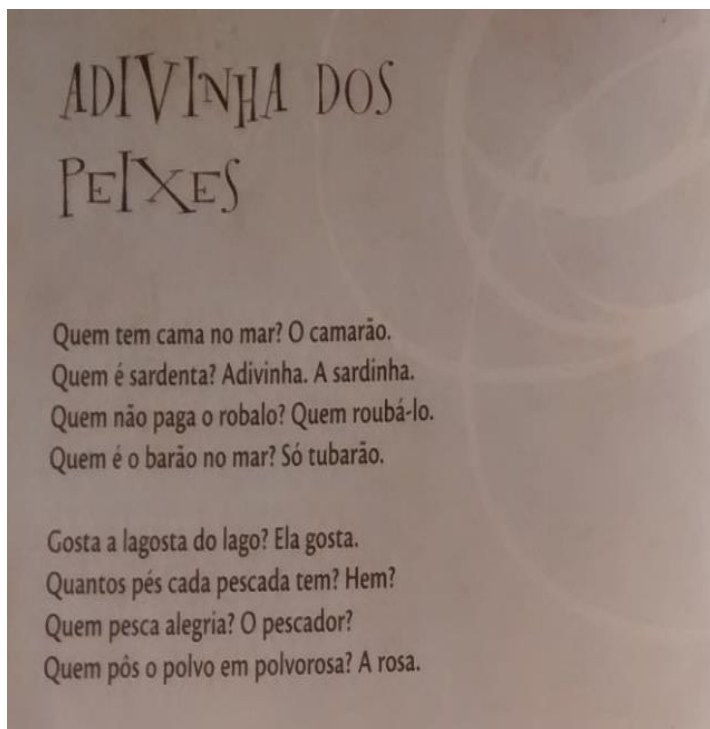
Se as adivinhas propostas pelo poeta contêm os elementos para suas decodificações, são, então, falsas adivinhações. Rodari (1982) as define como aquelas que de um modo ou de outro, já contêm suas respostas. No entanto, nelas “a atenção não é suficiente para encontrar a resposta exata sem um pequeno exercício de lógica” (RODARI, 1982, p. 51). Em decorrência, ao utilizar falsas adivinhações associadas ao chiste para dar forma ao poema em questão, o poeta estimula as criatividade e as imaginações dos leitores e ainda os concebe como produtores de culturas.

Figura 3- Ilustração do poema “Adivinha dos peixes”



Fonte: PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

Figura 4- Poema “Adivinha dos peixes”



Fonte: PAES, J, P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

A ilustração do poema ocupa duas áreas: uma parcialmente em união ao texto e outra separada dele, colaborando para preencher lacunas, pois há duas perguntas nas quais os elementos para suas decodificações conduzem os leitores a erros e/ou dúvidas: “Quantos pés cada pescada tem? Hem?/ Quem pesca alegria? O pescador?”. Então, a imagem do peixe, que é feita de colagem de papéis, colabora para que o leitor pense e responda ao primeiro gracejo. O pescador ilustrado, conforme indicam as setas, está indo para um lado e o peixe para o outro, portanto, não será pescado. Assim, a ilustração colabora para que os alunos reflitam para responder a segunda pergunta.

O poema “Vida de sapo” vai além dos versos tradicionais como unidades rítmico-formais, pois igualmente ao sapo que cai no buraco, palavras dos versos caem. Os dois elementos envolvidos na situação poética são, portanto, o sapo (um ser vivo) e o buraco (causador da agonia do primeiro), que se opõem. O poeta apresenta no último verso um trocadilho, efeito da paronomásia de “enche o sapo” e o eufemismo da expressão popular “enche o saco”. O poema é uma exploração deste trocadilho entre “sapo” e “saco” e sua narrativa o justifica. Uma justificação baseada, porém, no paradoxo, pois em vez do sapo encher o buraco toda vez que cai dentro dele, é paradoxalmente o buraco vazio que enche o sapo.

O estado de agonia do sapo é reforçado no poema pelo uso da rima consoante externa (“sai” e “cai”), que iguala como lamentos o sair e o entrar do sapo no buraco, pois na oralização das palavras o que permanece nos nossos ouvidos é o “ai”. Além da rima, a repetição da palavra “buraco” nos segundo, quarto, sétimo, nono, décimo primeiro, décimo quarto e décimo sétimo versos reforça o aspecto agônico da situação vivida pelo sapo, pois é ele o causador dos seus sofrimentos.

Para criar o efeito de repetição dos atos do sapo, o poeta utiliza, além do paralelismo, das rimas e da repetição da palavra “buraco”, o quiasmo: “É um buraco/ a vida do sapo./ A vida do sapo/ é um buraco.” O caráter de eternidade da repetição que envolve a vida do sapo é ainda reforçado pelo uso do presente do modo indicativo em todos os verbos do poema (“cai”, “é”, “enche”).

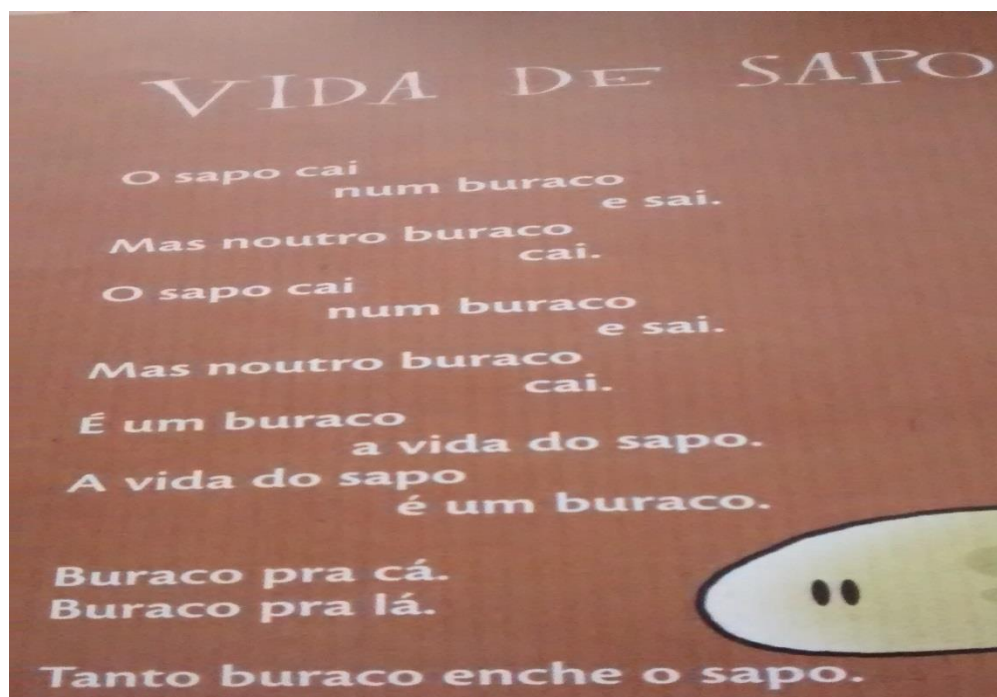
A repetição reforçada pelo poeta com o intuito de retratar a vida do sapo, metaforicamente pode ser atribuída a vida do homem. Afinal, devido às restrições que lhe são impostas pela vida em sociedade, volta sempre ao mesmo ponto de partida, ou seja, sua vida é movida pela repetição de atos cotidianos, tais como: acordar, levantar, escovar, comer, trabalhar/estudar, almoçar, trabalhar/estudar, jantar, escovar, dormir, acordar, levantar, escovar, comer, trabalhar/estudar, almoçar, trabalhar/estudar, jantar, escovar, dormir..

Figura 5- ilustração do poema “Vida de sapo”



Fonte: PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

Figura 6- Poema “Vida de sapo”



Fonte: PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

A ilustração do poema ocupa uma área parcialmente em união ao texto. Os traços usados pelo ilustrador na imagem do sapo são fortes, conferindo-lhe a ideia de movimento, pois o anfíbio está sempre caindo no buraco. A expressão do animal é de agonia e é reforçada pelo olhar. Assim, a ilustração interage com o texto colaborando para a realização comum de sentido.

O poema “Exageros 1.” tem como personagem central um pinguim. Por meio da figura de linguagem hipérbole, o exagero é construído. Então, há uma sobreposição de sentidos: “a conjunção entre tamanho e intensidade, em ‘enorme’; a repetição do locativo, em ‘polar’; a expressão do registro coloquial de linguagem, ‘que não é brincadeira’ ” (GEBARA, 2102, p. 77). É esta expressão que prepara a credibilidade do que será dito depois, pois o frio é tão intenso e sua existência real gera o fato do pinguim ter ido dormir dentro da geladeira para se esquentar. Dentro do espaço do poema, o fato mencionado se tornou crível e lúdico.

O poema tem a forma fixa do limerique, porém o poeta a usou de forma inovada. Ao invés de usar em sua composição, o primeiro, o segundo e o quinto versos rimando e o terceiro, quarto versos mais curtos e rimando entre si, utilizou o primeiro verso rimando com o quarto, o segundo rimando com o quinto e o terceiro rimando com o sexto. O segundo e quinto versos são mais curtos. Como é próprio do limerique, temos no poema a presença de

um “binômio fantástico” (RODARI, 1982, p.29), que é um pinguim e uma geladeira. A luta entre dois termos aparentemente inconjugáveis forma o binômio fantástico, porque a conjugação dialética efetuada pelo poeta traz novos sentidos às palavras e novas fantasias às imaginações dos leitores.

Figura 7- Poema “Exageros 1”



Fonte: PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

A ilustração do poema foi feita numa área parcialmente em união ao texto. O ilustrador coloca as imagens dos dois objetos que formam o binômio, chamando as atenções dos leitores para os termos aparentemente tão distantes. Sendo assim, a ilustração mais que repetir colabora para que o leitor construa significados, pois está associada ao texto.

O poema “Exageros 2.” traz o vaga-lume como personagem central. É um limerique inovado, pois não tem cinco versos, mas quatro. Portanto, apresenta-se na forma de quarteto-estrofe de quatro versos- menos elaborado-, porque o poeta utiliza rimas apenas nos versos pares, aproximando sua criação das quadras.

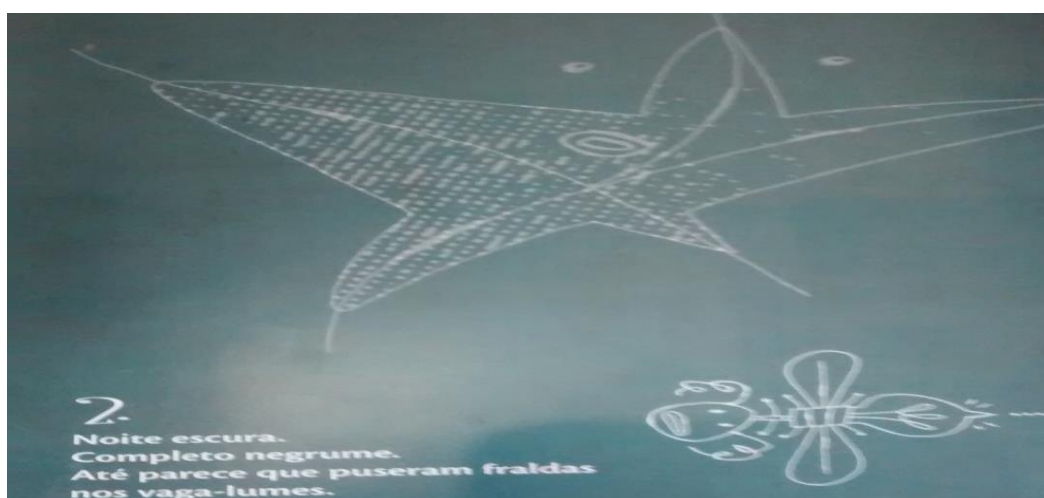
A adjetivação é a base para a constituição do exagero. No verso “Noite escura.” temos uma adjetivação simples; em “Completo negrume” uma intensificação de um termo já adjetivado e nos versos “Até parece que puseram fraldas/nos vaga-lumes” a frase que é adjetiva funciona como hipérbole. Como resultado, temos novamente uma intensificação.

A escuridão descrita nos versos é ainda reforçada pela assonância da vogal “u” e pela ausência de verbos de ação, que confirmam a estaticidade da noite. A pontuação do poema-

ponto final nos dois primeiros versos-, tem também a função de produzir um ritmo estático, como o da noite.

Ao brincar com as palavras “vaga-lume” e “fraldas”, que são estranhas às outras, o poeta promove uma aproximação insólita, construindo outro “binômio fantástico” (RODARI, 1982, p. 29) para que os dois elementos estranhos possam conviver. Ao entrar em contato com a aproximação, os leitores colocam suas imaginações em movimentos para construírem significados para o parentesco fantástico.

Figura 8- Poema “Exageros 2”



Fonte: PAES, J, P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

Com relação à ilustração, o texto foi aplicado dentro da sua área. A primeira colabora para o entendimento do segundo, pois a imagem do vaga-lume, feita sob uma lâmpada, chama as atenções dos leitores para o fato de parecer que colocaram fraldas nos vaga-lumes e não que as mesmas foram colocadas.

No poema “Correção”, o poeta retoma a forma clássica do haikai. Goldstein (1998), sobre o haikai, coloca que é um

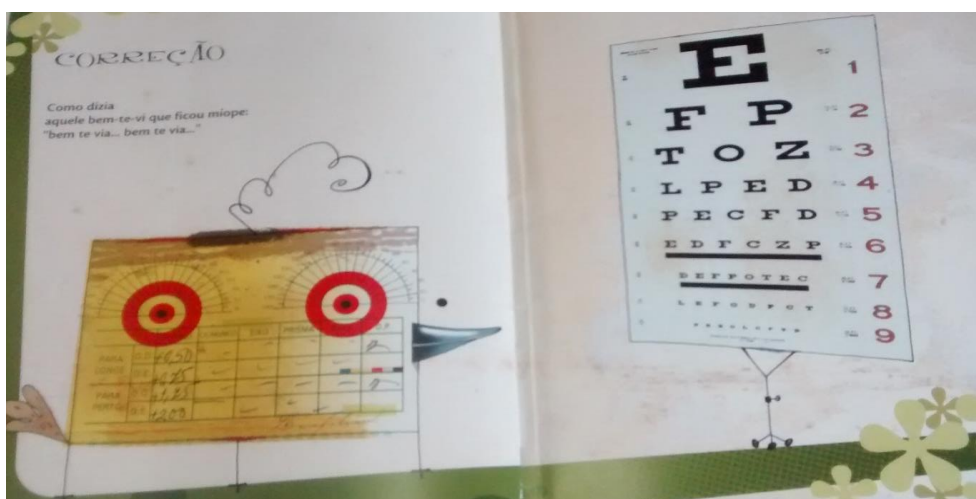
tipo de poema japonês, composto de dezessete sílabas, distribuídas em três versos apenas: o primeiro de cinco, o segundo de sete, e o terceiro de cinco sílabas. Originalmente sem rima, no Brasil vem sendo retomado de maneira rimada. Consiste na anotação poética e espontânea de um momento especial (p. 37).

Portanto, embora a forma do haikai tenha sido retomada, o poeta não obedece às regras de metrificação e versificação da tradição japonesa. Somente os três versos (terceto) sem as

sílabas métricas foram mantidos e foi acrescentada rima toante (“dizia” e “via”). A anotação poética é um chiste, pois é um dito que contém humor e sagacidade.

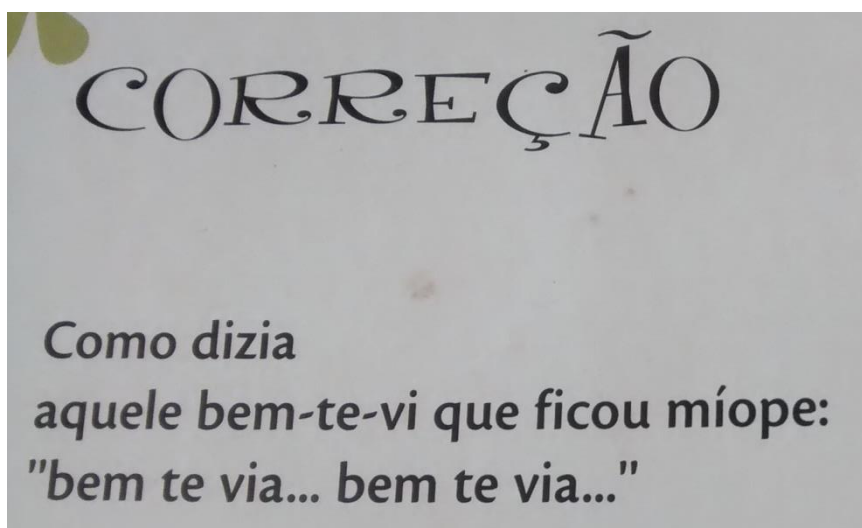
Tem-se como protagonista um bem-te-vi, nome que constitui uma tradução do seu canto em nosso idioma. Porém, no poema o bem-te-vi ajusta o seu canto ao fato de não enxergar mais, o que é traduzido pela expressão: “bem te via ... bem te via...”. E devido à razão de estar na primeira pessoa, o canto pode sugerir uma lembrança de algo que não existe mais. Então, o poeta fala do mundo animal com criatividade, procurando incitar olhares poéticos inaugurais para a natureza. Ou seja, modos de ver o visto que surpreende.

Figura 9-Ilustração do poema “Correção”



Fonte: PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página..

Figura 10- Poema “Correção”



Fonte: PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

A ilustração do poema ocupa dois espaços, numa área parcialmente em união ao texto e noutra separada do texto. A imagem do bem-te-vi foi feita em uma receita de óculos. A ilustração também traz imagens de algumas letras e numerais dispostos em um cartaz, que nos remetem a um consultório oftalmológico. Portanto, o texto e a ilustração, alternadamente, conduzem a narrativa do bem-te-vi. Sendo assim, cada um preenche a lacuna do outro.

O poema “Exageros 3.”convoca dois personagens históricos: D. Pedro I e D. Pedro II. Por meio da figura de linguagem hipérbole, a exageração é construída: “Tanto tempo demorou subindo/que quando chegou lá em cima/já era D. Pedro II.” Portanto, o exagero está na relação entre distância e tempo, pois quem estava subindo a montanha mais alta do mundo era D. Pedro I.

O poema tem a forma do limerique tradicional, assim com cinco versos- uma quintilha-. No primeiro verso, contém a indicação do protagonista; no segundo, terceiro e quarto versos o predicado é realizado e no quinto verso um acontecimento extravagante é anunciado. Portanto, o conteúdo do poema liga-se ao *nonsense*, ou seja, a algo disparatado, sem nexos.

Mas apesar do disparate, temos no poema dois gracejos relacionados aos portugueses que fazem parte da nossa memória coletiva: atribuir-lhes adjetivos pejorativos (um imperador foi transformado em outro devido à lentidão própria dos portugueses) e colocá-los em situações adversas (D. Pedro I subiu a montanha mais alta do mundo).

Figura 11- Poema “Exageros 3”



Fonte: PAES, J, P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

A ilustração do poema ocupa uma área parcialmente em união ao texto. Colaborando com o universo textual, o ilustrador fez uma colagem de fotografia em preto e branco de D. Pedro I, que nos remete às aulas de História. O ilustrador colocou-lhe uma venda nos olhos, aproximando-o da deusa da justiça Têmis, que era representada de olhos vendados. Com tal ação, o ilustrador participa da brincadeira proposta pelo poeta, reforçando que não há diferenças entre os homens quando se trata de gracejos.

O poema “Portuguesa” retoma a forma do haikai não obedecendo às regras de metrificação e versificação da tradição japonesa, pois foram mantidos somente os três versos sem as dezessete sílabas métricas e foi acrescentada rima consoante (“pois” e “depois”). É um chiste, um dito que contém humor e sagacidade, a começar pelo título.

"Portuguesa" é um adjetivo pátrio que remete às piadas de portugueses que, segundo Gebara (2012, p. 72) são "conhecidas pela lógica circular de que se valem as personagens centrais". Essa circularidade está presente no quiasmo usado pelo poeta: "depois de antes ou antes de depois". Então, não há erro de raciocínio na resposta de Manuel, a graça está no próprio personagem, que é de origem portuguesa e que nós brasileiros os ridicularizamos, certamente, por terem sido nossos colonizadores.

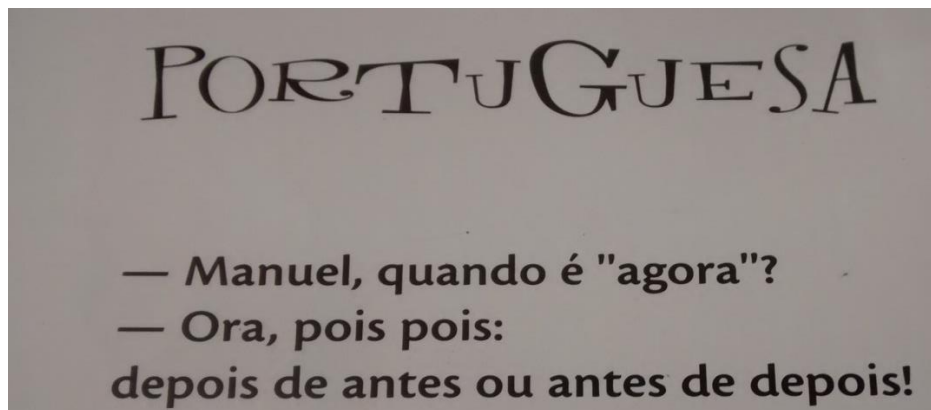
Tal personagem, além de ser caracterizado pelo título, é também caracterizado pelo nome, visto que Manuel é um nome frequente em Portugal; pelo marcador conversacional "ora, pois pois" típico dos portugueses e pela aliteração do /s/ em “pois”, “depois”, “antes”, que é falado em algumas regiões deste país como fricativa coronal desvozeada /ʃ/.

Figura 12- Ilustração do poema “Portuguesa”



Fonte: PAES, J. P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

Figura 13- Poema “Portuguesa”



Fonte: PAES, J. P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página.

A ilustração do poema ocupa uma área parcialmente em união ao texto. Em uma única imagem - um relógio com longos bigodes-, o ilustrador conseguiu colaborar com o texto no tocante à construção de um discurso único. Igualmente colabora com o leitor quanto à construção de significado ou significados.

Então, a obra *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*, de José Paulo Paes (2005), valoriza o lúdico cuja fonte está na cultura popular, bem como na brincadeira verbal. Devido a sua “complexidade”, favorece as implicações dos sujeitos.

2 METODOLOGIA

2.1 A natureza da pesquisa

Concretizamos esta investigação por meio de uma pesquisa qualitativa, pois a obtenção dos dados descritivos se deu mediante nosso contato direto e interativo com a situação objeto de estudo. Utilizamos a abordagem da pesquisa-ação, assim, nos envolvemos no problema pesquisado para que o processo decorrente viabilizasse a aprendizagem tanto para nós quanto para os alunos participantes, que eram alunos de um 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental da EMPDPU. Thiollent (1985) define a pesquisa-ação como sendo

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.14).

Dessa maneira, a pretensão desta pesquisa não foi apenas compreender ou descrever as propostas práticas de intervenções nos currículos escolares que os pesquisadores do letramento literário desenvolveram e/ou estão desenvolvendo, mas, também, inseri-las na nossa realidade educacional por meio de mediações, agindo coletivamente com os alunos. Portanto, efetuamos uma ação prática, que resultou de um processo investigativo coletivo acerca da implementação de um ensino de literatura que institui sujeitos leitores, leitores empíricos, leitores reais. Procuramos detectar problemas nas nossas práticas de ensino de leitura literária, procurar possíveis adequações tendo em visto o novo paradigma do ensino de literatura e ressaltar seus benefícios para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A primeira fase da pesquisa-ação consistiu na elaboração de um referencial teórico comum. Assim sendo, primeiramente, buscamos organizar de maneira sistemática, com ajuda da teoria, os recentes estudos do letramento literário acerca do ensino da literatura mediante a perspectiva subjetiva do ato de ler. Coletamos os dados, que ainda são escassos, em materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses, como também em sites e documentos oficiais sobre leitura literária e educação.

Depois, aplicamos um questionário no qual fizemos um levantamento dos conhecimentos relativos à leitura e à escrita literárias que os alunos participantes da pesquisa já tinham, ou seja, verificamos seus níveis de desempenhos individuais reais, que eram aqueles que esses sujeitos já dominavam, para que pudéssemos planejar os eventos de

letramento partindo deles. Igualmente tentamos averiguar, com os questionários, as condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, pois elas determinam o uso que os sujeitos fazem da leitura e da escrita literárias.

Em seguida, sistematizamos as informações que adquirimos sobre nosso objeto de estudo no referencial teórico citado. Para esse fim, fizemos um roteiro de observação e sistematização, que facilitou colocarmos em ordem as informações recolhidas. Na sequência, redigimos o referencial teórico e hipóteses interpretativas preliminares.

A segunda fase da pesquisa foi iniciada com a elaboração de um roteiro para que pudéssemos introduzir nas nossas tentativas de lidar com os eventos e com os padrões de letramento literário as propostas práticas que foram e/ou estão sendo desenvolvidas pelos pesquisadores do letramento literário. Partimos, então, do referencial teórico que obtivemos na primeira fase da pesquisa e dos questionários aplicados, mas, também, dos conhecimentos que já tínhamos dos alunos- seus gostos, preferências etc.- devido ao envolvimento pessoal e intelectual que mantínhamos com o grupo, o princípio elementar do tipo de pesquisa proposta, para planejarmos os eventos de letramento. Assim, planejamos situações envolvendo a leitura e/ou escrita literárias, para que os alunos participantes da pesquisa pudessem avançar, com a mediação escolar, os seus níveis de conhecimentos relativos às duas áreas citadas, englobando a oralidade. Para Vigotski (2007), tal mediação deve fazer prosseguir os desenvolvimentos dos sujeitos, isto é, deve despertar e por em funcionamento as funções que estão em processos de maturações ou na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Os eventos planejados originaram de um projeto de letramento literário que deu a obra *É isso aí: poemas adulto- infanto-juvenis*, de José Paulo Paes (2005), um papel central. Para desenvolvermos as atividades planejadas para os eventos de letramento literário, utilizamos o método Brincar de Ler proposto por Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009). Tal método busca formar sujeitos leitores, aqueles que leem com suas memórias, suas imaginações, suas experiências vitais, suas expectativas e seus conhecimentos, linguísticos e literários, segundo Dalvi (2013), por argumentarem as recepções dos textos ou obras.

Associamos as leituras dos poemas que compuseram o *corpus* da pesquisa- “Acidente”, “Adivinha dos peixes”, “Vida de sapo”, “Exageros 1.”, “Exageros 2.” “Correção”, “Portuguesa” e “Exageros 3.”-, às músicas de Paulo Bi (2005) e à arte da animação. Propomos que os alunos transformassem os poemas lidos em animações, assim, que unissem as composições poéticas às músicas e aos movimentos. Portanto, queríamos que com as animações os poemas se tornassem realmente desses sujeitos, quebrando as sacralizações dos mesmos. Dessa forma, pensamos nas animações como resultados de

admirações fecundas dos alunos pelos poemas, aquelas que se transformam em incitações para a criação de outra arte, possibilitando-lhes pensar sobre eles mesmos.

Na terceira fase da pesquisa, colocamos em prática o que planejamos na fase anterior. Durante a aplicação, fizemos observações densas, criteriosas e detalhadas dos eventos de letramento que propomos. Sendo assim, utilizamos a visão e a audição para a obtenção de dados sobre o conjunto de nossas atitudes comportamentais e dos alunos em relação à leitura literária proposta, para complementação dos dados obtidos nos questionários e nos diários de leituras que os últimos sujeitos fizeram. No entanto, as observações feitas não ficaram restritas ao ver e ouvir, mas se estenderam ao exame de fatos ou fenômenos que consideramos relevantes.

Registramos nossas observações em um diário de aula, um material que julgamos ter sido rico para as análises no decorrer da pesquisa. Narramos no instrumento a nossa prática³⁶, possibilitando que refletíssemos sobre ela, pois ao escrevermos nos distanciamos e analisamos as experiências relatadas a partir de outra perspectiva.

Paralelamente, fizemos áudio-gravações de algumas falas dos alunos a respeito dos poemas lidos, visando enriquecer os diários de aula e de leitura. Foi uma forma, então, de tentarmos trazer as vozes dos alunos a esta investigação e, com isso, termos um material mais rico e perceptivo para análise.

Foi visando a nossa aproximação efetiva nos universos dos alunos, bem como para apreendermos seus processos de leituras, que propomos os diários. Embasamos em Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012) para utilizarmos esses instrumentos, chamados por eles de diários de participantes, como possíveis promotores de interações entre os alunos e nós, por fornecerem meios propícios para tais fins. Rouxel (2013b) defende que os objetos autobiográficos constituem-se como possibilidades para que os alunos relatem sobre seus prazeres ou desprazeres na leitura acolhendo, então, suas subjetividades. Desse modo, tais objetos nos ofereceram a oportunidade de descobrir como os alunos construíram relações com os poemas de José Paulo Paes (2005) e a literatura.

A coleta de dados foi, dessa maneira, interativa com a combinação de métodos qualitativos: referencial teórico, questionário, diário de aula, áudio-gravações das falas dos alunos e diário de leitura. Portanto, olhamos, ouvimos, escrevemos e lemos em momentos distintos, porém essas ações se complementaram.

³⁶ De acordo com Street (2000, p. 76) prática de letramento é “uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social”.

Por fim, visando responder às perguntas colocadas na introdução, sistematizamos as informações que obtivemos no questionário, no diário de aula, nas áudio-gravações e diários de leitura e as confrontamos com o referencial teórico elaborado na primeira fase da pesquisa.

2.2 A opção pelo método Brincar de ler³⁷

Por ter sido a nossa intenção, com esta pesquisa, investigar e efetivar as propostas práticas de intervenções nos currículos escolares que os pesquisadores do letramento literário desenvolveram e/ou que estão sendo desenvolvidas tivemos que instaurar mudanças nas relações dos nossos alunos com os textos ou obras durante as leituras. As mudanças se justificaram porque as propostas práticas investigadas têm como objetivo central, conforme já ressaltamos na introdução, a formação de sujeitos leitores.

Sabendo, portanto, que as recentes perspectivas teóricas e práticas dos estudos do letramento literário, que apontam para o leitor real, veem como necessárias as “abordagens sensíveis das obras” (ROUXEL, 2013c, p. 207), pois são elas que possibilitam “a criação de um texto singular por um leitor singular” (ROUXEL, 2013c, p. 208), procuramos por uma metodologia de ensino de literatura que atendesse a tal propósito.

Bordini e Aguiar (1993) escrevem que supõe-se que o professor tenha optado por uma linha filosófica de educação ao adotar um método pedagógico. Segundo as pesquisadoras, a escolha é determinante para o processo de ensino/aprendizagem e orienta o mediador da leitura literária para certo tipo de aluno que se prevê formar.

Por prevermos formar alunos sujeitos leitores, implicados, que mantêm relações pessoais com as obras ou textos e elaboram suas identidades por meio desses objetos, escolhemos o método denominado Brincar de ler, proposto por Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009), para nos orientar metodologicamente. Sua metodologia relaciona o livro e o brinquedo, ajuste que valoriza o lúdico como forma de aproximação do objeto literário. Portanto, tanto a arte literária quanto o ludismo são vistos como estimuladores das evoluções das imaginações e dos desenvolvimentos cognitivos dos leitores infantis.

A metodologia citada propõe atividades lúdicas atreladas à leitura literária, permitindo aos leitores infantis apropriarem-se dos livros materiais de formas prazerosas, alcançando as significações textuais e tendo novos modos de olhar sobre si mesmos e o mundo. No entanto, as atividades mencionadas, apesar de ligadas ao lúdico, têm regras.

³⁷ A descrição pormenorizada e a fundamentação teórica completa do método encontram-se na dissertação de mestrado *Brincar de ler: um método lúdico de ensino de leitura literária* de Eichenberg (2006).

Vigotski (2007) postula que o brinquedo envolvendo uma situação imaginária, que no caso da metodologia tratada é a ficção, é, na verdade, um brinquedo baseado em regras, pois a própria situação referida já contém regras de comportamento. Assim sendo, tal metodologia vincula a leitura literária aos aspectos sensoriais e emocionais dos leitores, envolvendo seus psiquismos, corpos e intelectos. Os aspectos sensoriais estão ligados aos prazeres que os contatos com os livros literários a partir dos olhares e dos tato lhes despertam, assim, advêm de aspectos externos à leitura. Os aspectos emocionais se ligam às fantasias dos fazeres ficcionais, que libertam suas emoções.

A base teórica do método Brincar de Ler é a hermenêutica do filósofo francês Paul Ricoeur (1976), que pressupõe atividades interpretativas ligadas às subjetividades dos leitores. Portanto, o método em questão foi baseado na crença de que compreender textos literários significa introduzir novos discursos, os dos leitores, nos seus discursos, que são dos autores. As investidas resultam nos textos dos leitores que são, então, misturas dos imaginários dos leitores com os imaginários dos autores. O método crê, ainda, que quando os leitores leem textos ou obras literárias se leem nesses objetos, visto que falam da vida e do mundo. Como resultado dos engajamentos nos textos ou obras, os sujeitos alargam suas próprias vivências, se conhecendo mais e aprimorando suas visões da realidade.

São cinco etapas que a metodologia que subjaz ao método Brincar de Ler prevê para a leitura literária: “Estímulo Lúdico”, “Leitura”, “Reflexão sobre a Leitura”, “Atividade Criativa” e “Desfecho Lúdico”. Quanto à posição do leitor, metodologicamente a leitura se desenvolve em três momentos, conforme defende Ricoeur (1976): compreensão, interpretação e apropriação.

Portanto, as experiências de leituras propostas pelo método Brincar de Ler começam pelas compreensões dos textos ou obras. São conjecturas, inferências hipotéticas, que sustentarão as elaborações dos textos dos leitores. Ricoeur (1976, p. 86) define a compreensão como “a captação ingênua do sentido do texto enquanto todo”. Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009), proponentes do método, colocam que, antes da leitura, os leitores devem antecipar os textos ou obras, estimulados pelos títulos, pelas ilustrações das capas, pelos temas, entre outros detalhes, e ancorados em suas competências linguísticas e culturais.

No entanto, Tauveron (2013) adverte que, em relação aos leitores infantis, é preciso que o professor atente para o fato das antecipações poderem desviá-los de confrontações posteriores com os textos ou obras, se tornando realidades, virando, então, usurpações. Por isso, ao ingressarem nas leituras propriamente das obras ou textos, fazendo as decodificações das suas composições textuais, ou seja, lendo-os, os alunos deverão validar ou não as

suposições anteriormente feitas, cabendo ao professor “trazer docemente de volta os alunos que partiram em levitação para a superfície granulosa [...] (TAUVERON, 2013, p.120)” dos textos ou obras. Afinal, os seus direitos devem ser assegurados, assim como os direitos dos leitores.

Para o primeiro momento da metodologia que subjaz ao método Brincar de Ler, compreendido pelas etapas denominadas “Estímulo Lúdico” e “Leitura”, são propostos mergulhos lúdicos nos ambientes ficcionais dos textos ou obras literárias. Representam as possibilidades para que os sentidos conjecturais apreendidos pelos leitores sejam experimentados e depois expandidos com as leituras. É na etapa denominada “Leitura” que os textos dos leitores são elaborados.

Com relação à interpretação, o método busca decodificar as composições textuais procurando legitimar as suposições iniciais dos alunos ou substituindo-as por outras, sendo endossada na etapa denominada “Reflexão sobre a Leitura”. Ricouer (1976, p.106) escreve que a interpretação “obedece a injunção do texto, que segura a ‘flecha’ do sentido e que tenta pensar em conformidade com ela [...]”. Então, para o filósofo, interpretar significa se apoiar em procedimentos explicativos visando seguir a intenções referenciais dos textos ou obras para seus mundos, para suas visões de realidade, para suas ontologias particulares. Porém, o pensador não descarta as subjetividades dos leitores, que podem emergir de maneiras inesperadas. Sendo assim, para Ricouer (1976), as abordagens subjetivas (utilizações) se juntam às objetivas (interpretações), sendo que os sentidos dos textos ou obras são os objetos das compreensões.

Rouxel (2013d, p. 161) coloca que “aprender a interpretar implica o abandono de comportamentos espontâneos fundados na utilização de texto por um leitor singular”. Segundo a pesquisadora, a utilização se apoia na experiência que o leitor tem do mundo- que é fundada na sua imaginação-, enquanto a interpretação é sustentada por um saber sobre a literatura. Ainda de acordo com a pesquisadora francesa, podem coexistir na sala de aula as duas abordagens em diferentes atividades ou estas podem se suceder ao longo de uma mesma atividade. Portanto, a interpretação visa a acordos sobre significados compartilhados na comunidade de leitores, enquanto a utilização remete a uma experiência pessoal- a axiologia do leitor-, que pode ser igualmente compartilhada.

Lebrun (2013) coloca que a interpretação é uma atividade mediada e que a própria etimologia da palavra indica este caminho: o prefixo “inter” significa “entre”, ou seja, que requer uma mediação. Para a estudiosa, o ato de interpretar um texto ou obra se apoia sobre a representação de mundo do leitor -a utilização- e o coloca em um papel ativo, mas necessita

de saberes sobre a literatura, que devem ser partilhados no sentido da negociação com a comunidade leitora, por meio de ajustes proporcionados pela mediação. São buscados, então, os direitos dos textos ou obras e os direitos dos leitores.

Portanto, como indicam Ricouer (1976), Rouxel (2013d) e Lebrun (2013), é por meio da interação do mundo do texto ou obra- revelado pela sua composição- com o mundo do leitor, que a interpretação é concretizada, visto que aconteceu o entrecruzamento de vozes. A atividade interpretativa pressupõe relacionamento da vivência do leitor com as vivências manifestadas pelo texto ou obra, “um processo pelo qual o desvelamento de novos modos de ser proporciona ao sujeito uma nova capacidade de a si mesmo se conhecer” (RICOUER, 1976, p. 106). Assim, para o filósofo, o leitor recebe do texto ou obra, com a interpretação, um novo modo de ser.

A etapa do método Brincar de Ler denominada “Reflexão sobre a Leitura”, que faz parte do segundo momento da leitura proposta por Ricouer (1979), busca a interpretação ou as interpretações. É efetivada por reflexões na comunidade leitora, por meio da mediação do professor, nas quais os alunos são estimulados a buscar os direitos dos textos ou obras e os seus direitos como leitores reais. Logo, espera-se que na etapa em questão os sujeitos ultrapassem suas reações espontâneas, que são reveladas nas suas utilizações dos textos ou obras, e acessem outras possibilidades interpretativas.

O último momento da leitura proposto pelo método em questão é denominado de apropriação, sendo efetivado pelos estabelecimentos de relações entre os mundos dos leitores e os mundos dos textos ou obras, ampliando as descobertas daqueles e enriquecendo suas identidades. A apropriação, para Ricouer (1976, p.106), acontece quando “o horizonte do mundo do leitor funde-se com o horizonte do mundo do escritor”. Assim sendo, com as apropriações os leitores tornam-se donos das obras literárias, que deixam de ser simplesmente coisas em si para ter significados para as vidas dos sujeitos.

As etapas denominadas “Atividade Criativa” e “Desfecho Lúdico” fazem parte do último momento da leitura proposta por Ricouer (1976). Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009) propõem para as etapas mencionadas atividades lúdicas e criativas com o intuito de favorecer as uniões dos horizontes dos mundos dos leitores com os horizontes dos mundos dos escritores, tendo em vista as apropriações dos textos ou obras. Apropriando-se dos objetos artísticos os leitores vencem o círculo ricoueriano, alcançando as significações textuais, que são novos modos de olhar as coisas, visto que tais objetos falam de mundos possíveis e de modos possíveis dos sujeitos neles se orientarem.

Portanto, o ato de ler, para o método Brincar de Ler, pressupõe três fases que se procedem de forma simultânea. Os leitores compreendem o que leram, interpretam o que leram e se apropriam do que leram. Sendo assim, todas as fases devem ser percorridas para que os sujeitos consigam realmente vencer o círculo hermenêutico, conforme acentuam Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009). Com o círculo concluído, os leitores tiveram experiências de leituras que os afetaram de alguns modos, inscreveram neles algumas marcas, deixaram neles alguns vestígios, alguns efeitos, conforme coloca Bondía (2002), pois fizeram investimentos pessoais ao argumentarem as recepções dos textos ou obras.

Os investimentos, segundo Rouxel (2013c, p. 203), revelam “[...] as inter-relações potentes no ato da leitura, na intimidade do texto-espelho, experiência que recupera, em sentido contrário, a(s) identidade (s) do (s) leitor (es)”, pois as descobertas do mundo e dos outros lhes permitiram ir aos seus próprios encontros.

Sendo assim, o método proposto por Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009) permite que os alunos apreciem a literatura como arte, requerendo as capacidades de antecipar, estruturar e interpretar, conforme coloca Jouve (2002). Primeiramente, os sujeitos são convidados a fazer previsões sobre os textos ou obras por meio de suas visões de mundo, experiências culturais, intelectuais e emotivas. Na leitura em ato, estruturaram suas compreensões elaborando seus textos de leitores, que dão origem às trocas significativas, tanto pessoais quanto literárias na comunidade leitora. Delas resulta o(s) texto(s) do grupo, que é objeto “[...] se não de uma negociação, ao menos de um consenso” (ROUXEL, 2013a, p. 23).

Por conseguinte, a leitura literária proposta pelo Método Brincar de Ler envolve no seu processamento a fruição, reflexão e elaboração, conforme também aponta Jouve (2002). Os alunos compreendem seus processos de construções do(s) sentido(s) nos atos das leituras; procuram nos textos os conteúdos que exprimem e as maneiras como os comunicam, atualizando-os. Com isso, os sujeitos acrescentam aos textos lidos os seus códigos, mas depois dão às leituras literárias as suas dimensões sociais na comunidade de leitores por meio de reflexões e, por fim, apropriam-se deles.

Ao enfatizar as ações de fruir, refletir e elaborar, o método Brincar de Ler conduz a escola a adotar práticas didáticas de ensino de literatura que deem lugar às expressões das subjetividades dos leitores- suas emoções ou sentimentos-. Assim, as habilidades afetivas ganham espaço legítimo neste ambiente, ao lado das habilidades estéticas e cognitivas.

Portanto, optamos em utilizar o método de leitura pensado por Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009), porque preza por uma educação literária que não exclui o prazer

ou a alegria de ler, como também não impede as apropriações singulares dos textos ou obras pelos leitores reais, conforme postula as recentes perspectivas teóricas e práticas reunidas nos estudos do letramento literário.

2.3 Os instrumentos da pesquisa

Para a realização de qualquer tipo de pesquisa científica é determinante identificarmos quais são os instrumentos adequados para o seu desenvolvimento, pois se apresentarão como o caminho e as ferramentas para a efetivação do(s) seu(s) objetivo(s). Portanto, os instrumentos de pesquisa- ferramentas utilizadas para a coleta de dados- precisam encaixar de maneira apropriada à investigação a ser executada.

Pensando no encaixe, escolhemos como instrumentos desta pesquisa o referencial teórico, o questionário, o diário de aula, a áudio-gravação e o diário de leitura. O referencial teórico foi sustentado em materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses que abordam assuntos referentes à literatura e aos recentes estudos do letramento literário na perspectiva do leitor real, bem como sites e documentos oficiais sobre leitura literária e educação; e foi descrito no capítulo 1.

O questionário, cuja aplicação se deu no primeiro momento deste estudo, foi constituído por uma série ordenada de dez perguntas, que foram respondidas pelos alunos de forma escrita. Dessas perguntas, duas eram fechadas e oito abertas, visando avaliar o letramento literário dos sujeitos mencionados. Com base nas respostas obtidas, somadas ao que já sabíamos sobre eles e, também, ao objetivo que traçamos para esta investigação, planejamos os eventos de letramento. As atividades planejadas para essas ocasiões em que atividades de leitura e escrita literárias foram desenvolvidas combinadas ou não com a oralidade, foram pensadas para permitir que os alunos avançassem nos seus conhecimentos literários, a partir do já conheciam e, conseqüentemente, alcançassem níveis de letramento literário superiores.

De acordo com Soares (2009), avaliar o letramento de um indivíduo é um desafio, tendo em vista que cobre uma série de conhecimentos, habilidades, capacidades e funções. A pesquisadora ressalta que o letramento possui duas dimensões, a individual e a social. Na dimensão individual, o letramento é visto no âmbito pessoal, enquanto na dimensão social, o mesmo é visto como um fenômeno cultural. A dimensão individual de letramento está ligada ao processo de expressar ideias e organizar o pensamento em linguagem escrita, sendo

constituída, portanto, por competências distribuídas de maneira contínua. A dimensão social do letramento abarca o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seus contextos sociais.

Soares (2009) enfatiza que as duas concepções precisam ser priorizadas na escola, pois é preciso dar ênfase nas habilidades individuais de ler e escrever- alfabetização- e nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social- letramento-. Há, então, distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo, no entanto, os processos são indissociáveis e têm as suas especificidades.

Portanto, o letramento está ligado à aquisição da leitura e da escrita, mas, sobretudo, aos seus usos em contextos sociais. Já o nível de letramento de grupos sociais “relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas” (SOARES, 2009, p.58). Sendo assim, é preciso que haja condições para o letramento.

Uma primeira condição, colocada pela pesquisadora, é que haja escolarização real e efetiva que oportunize aos indivíduos saber um pouco mais do que simplesmente ler e escrever. Com relação à literatura, é necessário que a escola ofereça meios para que os sujeitos atualizem o seu universo e se apropriem dele.

Uma segunda condição, ainda ressaltada por Soares (2009), é que haja disponibilidade de material de leitura, pois os indivíduos escolarizados precisam ter condições para ler e escrever. Portanto, o avanço no letramento na literatura relaciona-se ao uso que os indivíduos fazem de livrarias, bibliotecas, teatros, cinemas, dentre outros objetos culturais, pois são os seus usos que proporcionam funcionalidades à leitura e à escrita literárias, tornando-as necessidades e formas de obtenções de prazeres.

Diante das colocações mencionadas, elaboramos as perguntas do questionário tentando avaliar o letramento literário dos alunos nas duas dimensões elencadas, assim compreendendo que o letramento da literatura envolve tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita literárias.

O diário de aula, outro instrumento utilizado nesta pesquisa, constituiu-se de narrações que fizemos dos eventos de letramento propostos. As reflexões decorrentes das narrações referiram-se aos objetos narrados- conduções das aulas, comportamentos dos alunos etc.- e a nós, ou seja, à própria pesquisadora- nossas ações docentes, conhecimentos, sentimentos, emoções etc.-. Procuramos fazer densas narrações, ora de forma objetiva, ora de forma subjetiva, visando obtermos um material rico em detalhes.

Associamos a escrita do diário à atividade reflexiva cotidiana, visando analisar nossas práticas de letramento literário. Desse modo, julgamos que a leitura do nosso próprio diário,

durante a execução do projeto de letramento, colocaria em ação uma escuta de nós, pois a escrita possibilita a manifestação do que há em nós e o que julgamos haver nos outros- aqui representados pelos alunos-. Portanto, focamos as narrações do diário de aula em torno do processo de ensino/aprendizagem da literatura diante do “advento dos leitores reais” (ROUXEL, 2013c, p. 191), englobando seus atores: nós, os alunos e a literatura.

As áudio-gravações foram capturas de ocorrências reais de sequências de falas dos alunos durante alguns debates e/ou reflexões estabelecidos na comunidade leitora e em uma atividade planejada para a etapa denominada “Desfecho Lúdico” do método Brincar de Ler, que utilizamos para a execução dos eventos planejados. Resolvemos fazer as gravações para garantir que muitas falas significativas dos alunos sobre as leituras realizadas fossem registradas, visto que nem sempre nossa memória capta tudo o que ouvimos. As gravações foram igualmente úteis para verificarmos em detalhes como as conversas sobre os textos funcionaram.

Portanto, com as gravações em áudio armazenamos falas dos alunos de modo que pudemos ouvi-las de novo. Fizemos as gravações em um aparelho celular *Android*³⁸, utilizando o aplicativo *Simply Sound Recorder*. Dessa maneira, falas fugazes e não repetíveis, que podem ter nos escapado na observação direta, puderam ser apreendidas.

Quanto ao diário de leitura, nosso último instrumento de pesquisa, de acordo com Langlade (2013), a sua produção se dá a partir de observações e questões que surgem após as leituras de obras ou textos, podendo referir-se tanto a recordações pessoais quanto a recordações literárias dos leitores, sendo que ambas têm o mesmo valor. O pesquisador coloca, ainda, que os leitores reais, ao registrarem nos diários observações e questões sobre suas leituras, são simplesmente sujeitos e não sujeitos literários. Então, não voltarão suas atenções exclusivamente para os traços estéticos constitutivos³⁹ das obras, pois suas experiências de mundo, recordações pessoais e histórias próprias serão associadas aos conhecimentos literários e leituras anteriores. De forma sucinta, Gervais (2013) escreve que os diários de leitura são o que os leitores olham, procuram e escutam.

Por esta razão, Martin-Jones e Bhatt (2012) asseveram que os diários, que eles nomeiam de diários de participantes, podem ser usados para promover interações entre os alunos e o pesquisador, por fornecerem meios propícios para abordagens sensíveis e dialógicas, já que, como dito anteriormente, são o que os sujeitos olham, procuram e escutam.

³⁸ *Android* é um sistema operacional móvel (SO) baseado no núcleo Linux e atualmente desenvolvido pela empresa de tecnologia Google.

³⁹ Jouve (2012) ressalta que os traços constitutivos são aqueles ligados ao gênero.

E por terem tamanho alcance, Rouxel (2013e) os defende, de forma calorosa, como possibilidades do professor descobrir as interleituradas⁴⁰ que os alunos fizeram dos textos lidos com outros textos, com suas experiências vividas ou passadas e com objetos culturais, na medida em que descrevem como se encontraram os mundos dos textos dos autores e os seus mundos. Tais instrumentos ainda possibilitam ao professor, segundo a mesma pesquisadora, observar os lugares que ocupam os processos de identificações nas recepções dos textos pelos alunos e descobrir a que fenômenos de desdobramentos identitários os sujeitos são convidados durante as leituras, pois suas identidades se fazem e desfazem ao longo destas atividades.

Sendo assim, acreditamos que os diários promoveriam nossa interação com os leitores que participaram da pesquisa e nos ajudariam a descobrir como esses sujeitos construíram suas relações com as leituras dos poemas de José Paulo Paes (2005) e com a literatura. Ademais, segundo Rouxel (2013e), a prática de escrita nos diários proporciona ensinamentos para os próprios alunos, pois “requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler” (ROUXEL, 2013e, p. 70).

No entanto, estávamos conscientes do fato de que poucos sujeitos que participaram desta pesquisa eram familiarizados com a prática da escrita autobiográfica. Por isso, explicamos-lhes, de forma sucinta e clara, que os diários poderiam conter comentários das compreensões ou incompreensões a respeito do que leram, pedidos de esclarecimentos ou perguntas sobre os poemas, registros de palavras, versos ou estrofes bonitos, significativos ou de difíceis compreensões; concordâncias ou discordâncias com as colocações dos poemas, reações e emoções sobre estas composições, relações dos assuntos dos poemas a experiências pessoais, comentários e cópias de ilustrações etc.

Enfim, dissemos aos alunos que eles poderiam falar sobre suas observações e questões sobre as leituras realizadas nas formas de registros que escolhessem. Entregamos os cadernos para que os sujeitos construíssem seus diários e combinamos que os registros deveriam ser feitos sempre após as leituras, nos tempos reservados nos horários das aulas.

2.4 O local da pesquisa

⁴⁰ De acordo com Rouxel (2013e), a modalidade criada por Bellemin-Noël é uma atitude do leitor menos dirigida, menos forçada, pois o intertexto convida a associações inscritas no texto, ou seja, textualizadas.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa (EMPDP ), na qual somos professora de Língua Portuguesa. A instituição de ensino foi inaugurada em 1993, para atender alunos da pré-escola a 4  série. Em 1995, passou a atender somente turmas de 1  a 6  séries e a partir de 1996, gradativamente, estendeu o atendimento as demais séries do Ensino Fundamental. Hoje, a escola tem como público-alvo alunos de todos os anos deste ciclo de ensino em dois turnos, manhã e tarde.

O nome da instituição é uma homenagem ao médico Dr. Domingos Pimentel de Ulhôa, que lecionou no Colégio Estadual de Uberlândia por trinta anos e trabalhou para a implantação da Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, sendo o seu primeiro diretor. Em 1970, o médico tornou-se reitor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Situada no bairro Santa M nica, zona leste de Uberlândia, a escola atende, também, alunos de bairros próximos. Tem uma área construída de quase 2.000 m² (dois mil metros quadrados), com uma ótima estrutura física, que compreende o térreo e o primeiro andar. São vinte e uma salas de aula, duas quadras de esportes, vestiário com sanitários, pátio coberto, biblioteca, laboratório de ciências, duas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de atendimento do projeto Mais Educa  o⁴¹, laboratório de informática, sala de professores com sanitário, sala de x rox e m dias, dentre outros espaços.

A EMPDP    uma escola bem equipada eletronicamente. Em cada sala de aula há um aparelho de *data show* e/ou televisão com entradas *High Definition Multimedia Interface* (HDMI) e *Universal Serial Bus* (USB). Para uso dos professores em sala de aula, ainda há disponíveis aparelhos de som, *data show* móvel e *notebooks* para empréstimos diários.

Como a biblioteca é o cora o da escola e ainda “[...] o local propício aos desvios e aos encontros inesperados”, conforme salienta Petit (2009, p. 273), nos reservaremos a descrevê-la. A biblioteca da EMPDP  foi projetada envolvendo no seu interior duas salas, uma para estudo e outra para vídeo. Porém, hoje ambas as salas não pertencem a ela, mas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Devido ao tamanho da biblioteca ter ficado reduzido, há no seu interior apenas quatro mesas grandes para estudos em grupos, que não são distantes umas das outras. As paredes do ambiente são de cor clara, contribuindo para refletir luz e aumentar o grau de visibilidade. No

⁴¹ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de m dias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econ mica. Para mais informações: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115. Acesso em: 14 de abril de 2015.

entanto, as janelas, que são posicionadas em locais altos, permitem pouca entrada de luz natural, de modo que para o ambiente ficar claro e favorecer a leitura é necessário o uso de luz artificial.

Não há sinalizações no espaço para facilitar a autonomia dos usuários nas suas instalações: sinalização externa que facilite o acesso a ela e sinalização interna informando os serviços oferecidos. Tais serviços são: empréstimo de livros, horário de funcionamento, normas de uso, etc.; sinalização de uso do espaço, como: estudo individual ou em grupo, mural interativo, mural de informações, atendimento, catálogo, etc. e sinalização temática das estantes, que é a relação dos assuntos pelos quais foi distribuído o acervo.

Há um bom acervo na biblioteca- livros, revistas, jornais, mídias, etc. Com relação aos livros literários, a quantidade disponível oportuniza escolhas a todos os alunos ⁴². Tais objetos são organizados em prateleiras de madeira, algumas altas e outras baixas, porém o espaço é dividido com livros didáticos e jogos educativos. Assim, a quantidade de livros colocados nas estantes, que são distribuídos pela sequência alfabética, considerando as primeiras letras dos seus títulos, ultrapassa o cálculo padrão, que são cinquenta volumes em um metro quadrado ⁴³. A figura seguinte ilustra a colocação:

Figura 14- Livros alinhados nas estantes da biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal.

⁴² Conforme mencionado, desde 1997 o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) incrementa o acervo da biblioteca.

⁴³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf. Acesso em: 08/04/2015.

Não há na biblioteca computadores disponíveis para que os usuários consultem o catálogo, isto é, a lista do acervo existente nela e para que leiam textos imateriais, aqueles que são virtuais.

A escola tem como parte de suas atividades regulares uma proposta de acesso à biblioteca para empréstimo, o que faz dela um lugar de frequência semanal dos alunos. Conta com dois profissionais, que não são formados em biblioteconomia, para mantê-la em funcionamento. Competem aos agentes bibliotecários: selecionar, classificar, catalogar e registrar os livros e outras produções bibliográficas; incentivar a leitura e orientar pesquisas, propiciar um ambiente para a formação de hábitos e gosto pela leitura, zelar pelo uso adequado de todo o material da biblioteca mantendo-o em condições de utilização permanente, organizar e controlar o empréstimo e devolução de todo o material, promover a formação de alunos leitores-usuários de biblioteca juntamente com os professores, atender aos usuários, prestando informações, consultando fichários, indicando estantes, localizando o material desejado, fazendo reservas ou empréstimos e desenvolver atividades culturais.

As competências listadas estão no Regimento Escolar da EMPDPU, que assevera ser a finalidade da biblioteca “auxiliar no desenvolvimento do currículo, dos programas específicos e das atividades escolares em geral, constituindo um espaço de informação, leitura e pesquisa para a comunidade escolar”. (MINAS GERAIS, 2014, p. 24).

2.5- Os sujeitos participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa os sujeitos alunos e o sujeito professor, ambos situados e datados dentro de formações sociais, conforme coloca-nos Paulo Freire (1967). Portanto, são sujeitos nos quais estão entrelaçados o passado, presente e futuro e que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo. Por isso, estabelecem com o mundo dinâmicas relações de integrações, fundadas nas suas capacidades de optar e de transformar, conforme explicitado a seguir:

(...) a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da capacidade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criatividade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resulta de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se, ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativa. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para

adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se (FREIRE, 1967, p.42).

Tanto os sujeitos alunos quanto o sujeito professor, que participaram da pesquisa, são seres de relações, conforme ressalta Freire (1967). Eles são parte e, ao mesmo tempo, dependentes do mundo. Sendo assim, suas existências se constroem com o mundo por meio de integrações estabelecidas pelo diálogo, que é o caminho pelo qual os sujeitos ganham significações enquanto pessoas, ou seja, o diálogo é o elemento humanizador e transformador das suas realidades.

Portanto, para Freire (1967), os sujeitos alunos e o sujeito professor respondem diversamente aos desafios que lhe são propostos pelo mundo, mas são capazes de responder criativamente a eles na e com a linguagem, pois nas suas diferentes manifestações é constituinte deles. Então, tanto os alunos quanto o professor são agentes sociais plenos, com suas competências e especificidades e que, nas suas ações no mundo, têm suas maneiras próprias de significar, recriar e transformar. Por outras palavras, produzem cultura e são também produzidos por ela.

Por enfatizar o papel do outro, a interação e os aspectos sociais na constituição dos sujeitos, o pensamento de Freire (1967) se aproxima dos pensamentos de Vigotski (1999; 2007) e Bakhtin (2009; 2011).

2.5.1 Os sujeitos alunos

Participaram da pesquisa trinta e três alunos, sendo que vinte e dois forneceram dados para a análise, pois tiveram autorizações dos seus respectivos responsáveis⁴⁴ para o procedimento. Desse montante, dez eram do sexo feminino e doze do sexo masculino. Todos eram moradores do bairro Santa Mônica, no qual se localiza a EMPDPU.

Devido ao fato dos três primeiros anos do Ensino Fundamental não serem passíveis de interrupção, ou seja, de repetição por serem ciclos sequenciais, conforme estabelece a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, nove alunos participantes da pesquisa tinham oito anos incompletos ao seu início- aqueles cujas datas de aniversário eram até trinta de março- e treze tinham oito anos completos- aqueles cujas datas de aniversários eram após trinta de março.

⁴⁴ Como são menores precisam das autorizações dos responsáveis, conforme orienta o Comitê em Ética com Pesquisas em Seres Humanos (CEP). As autorizações foram concedidas no documento denominado Termo de consentimento Livre e Esclarecido.

Esses alunos foram contemplados pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa⁴⁵. O pacto é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim,

aos oito anos de idade, esses alunos precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012, p. 8).

Portanto, alguns alunos participantes da pesquisa ainda estavam em processo de alfabetização- aquisição da leitura e da escrita- e outros já o tinham consolidado, conforme veremos nas análises das perguntas feitas nos questionários que foram respondidos por eles.

Por meio do questionário aplicado, conhecemos um pouco mais os alunos participantes da pesquisa. A primeira pergunta visava averiguar o letramento social desses sujeitos, assim, perguntamos a eles que locais de uso da literatura costumam frequentar. Três responderam livrarias⁴⁶, cinco bibliotecas que se situam fora do contexto escolar, quatorze cinemas e três responderam que frequentam teatro. Assim, a biblioteca escolar e/ou sala constitui-se, de forma substancial, como o espaço de leitura literária individual, de gratificação imediata e de livre escolha para esses alunos. Colomer (2007) coloca que a leitura literária autônoma é

[...] imprescindível para o desenvolvimento de competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto ‘ensine’ a ler [...]. É imprescindível para que os alunos formem sua autoestima como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e levar emprestado aquele que lhe parece atraente (p. 125).

Apesar de algumas famílias dos alunos não assegurarem- por razões que não discutiremos aqui- a eles o uso de livrarias, bibliotecas, cinemas e teatros, para que tenham tempos e espaços para práticas de leituras literárias, as respostas da segunda pergunta do questionário nos mostraram que esses sujeitos vivem em ambientes leitores, não especificamente de literatura. Eles afirmaram ter em suas casas livros diversos, revistas,

⁴⁵ Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012

⁴⁶ A poucos quilômetros da escola há, dentro de um shopping, uma grande livraria e salas de cinema. Também, situados a poucos quilômetros, estão o Teatro Municipal e o Teatro Trupe de Truões.

jornais e gibis. Dezenove alunos declararam que fazem usos de objetos eletrônicos-computador, *notebook*, *tablet*, etc.- para leituras de textos, não só literários.

De acordo com Vigotski (2007), a interação que o indivíduo estabelece com o ambiente proporciona o seu aprendizado. Sendo assim, podemos inferir que as famílias de grande parte dos alunos estão oferecendo um ambiente de leitura livre em casa, que pode ser um espaço de aprendizado literário e estímulo à formação de leitores de literatura, se os livros de literatura ofertados forem realmente literários. Por outras palavras, livros que foram escritos para crianças, oferecendo-lhes possibilidades de combinar textos e imagens, satisfazendo seus gostos pela criatividade, pela experimentação linguística e pela reelaboração do real.

A terceira pergunta questionava os alunos a respeito dos seus gostos de leituras. Dezoito responderam que suas leituras prediletas são de histórias em quadrinhos. As preferências podem ser explicadas pelo fato destas narrativas associarem textos e imagens, o que torna o ato de ler mais atraente. A leitura do gênero exige a participação dinâmica dos sentidos no ato da leitura, pois as informações se dão pela complementaridade de códigos verbais e não verbais. Portanto, a leitura quadrinística amplia as imaginações e as habilidades perceptivas dos alunos.

Todavia, a leitura de HQs se aproxima da leitura que ofertamos a eles, pois na obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis a informação se dá pela complementaridade dos textos de José Paulo Paes e as ilustrações de Walter Vasconcelos.

Ainda na terceira pergunta, sete alunos responderam que gostam de ler livros literários somente nas telas de computadores, *tablets* e *notebooks*, assim, preferem a tela ao livro material. De acordo com Soares (2009), a tela é considerada como um novo espaço de escrita e traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento. Para a pesquisadora, tais transformações têm desdobramentos sociais, cognitivos e discursivos.

Devido ao fato de que concretizamos a investigação proposta nesta pesquisa por meio de um recorte em eventos de letramento que focaram a leitura de poemas, pedimos aos alunos, na quarta questão, que definissem o referido gênero literário. Dezesete alunos o definiram corretamente ou aceitavelmente. De acordo com Rouxel (2103d), o reconhecimento é importante visto que

determina não só um protocolo de leitura, mas também expectativas capazes de guiar os alunos em direção à interpretação e de motivar seu julgamento estético. Esse conhecimento impulsiona um movimento do pensar que relaciona o singular ao

geral, que vai da realidade concreta de um texto à concepção – abstrata - de uma forma (p. 163).

As perguntas 5 e 6 visavam explorar as memórias literárias dos alunos em relação ao gênero poema, pois acreditamos que são as experiências culturais dos sujeitos que lhes fornecerão bases sólidas para os desenvolvimentos amplos das suas capacidades criadoras, conforme coloca Vigotski (1998 apud BARROCO; SUPERTI, 2014). As capacidades criadoras são necessárias aos sujeitos leitores reais, visto que tais indivíduos juntam suas imaginações às dos autores ao construírem os seus próprios textos, os denominados textos dos leitores.

Averiguamos, primeiramente, as lembranças de poemas lidos na escola. Quatorze alunos registraram poemas lidos na instituição, sendo que todos eram poemas musicados. Supomos, dessa forma, que os sentimentos, imagens e pensamentos que se reorganizaram enquanto os sujeitos ouviam as canções, fizeram com que os poemas permanecessem em suas vidas. Com relação às lembranças de poetas, vinte alunos as tiveram.

Na sequência, perguntamos se os alunos já pegaram livros de poemas na biblioteca da escola e se gostaram da leitura. Dezesesseis alunos responderam afirmativamente à pergunta. Portanto, podemos atestar que os livros de poemas atraem os alunos participantes da pesquisa para as leituras autônomas. Ademais, o Plano Nacional da Biblioteca Escolar, PNBE (2014), que complementa o acervo das bibliotecas escolares públicas do nosso país, adquiriu um significativo acervo literário de livros de poemas com uma variedade de temas e formas, que motivam os alunos a ler essas composições⁴⁷.

Com a finalidade de conhecermos um pouco mais do repertório de textos poéticos dos alunos, que foi ampliado por meio da leitura do livro proposto no nosso projeto de letramento, pedimos a eles, na pergunta 8, que registrassem algum trava-língua, parlenda ou canção folclórica. Todos os alunos fizeram o registro, sendo que os textos mais lembrados foram os trava-línguas, que, na definição de Bordini (1986, p. 240), são “[...] verdadeiros delírios lúdicos de sonoridade desafiadora [...]” e cantigas de roda.

Na questão subsequente do questionário, ditamos a cantiga “A barata diz que tem” para que os alunos a escrevessem. Nosso objetivo era verificar em que etapa da aquisição da escrita e da leitura os alunos se encontravam. Para isso, avaliamos as falhas de escrita dos mesmos, tendo como referencial teórico os estudos de Lemle (2009). As falhas mais recorrentes foram: “dis” para diz, “dormi” para dorme, “mintira” para mentira, “capin” para

⁴⁷ A lista de livros adquiridos pode ser visualizada no portal mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 04 de março de 2015.

capim, “colcha” para colcha, “couxá” para colcha e “setim” para cetim. Lemle (2009) esclarece que as quatro primeiras falhas de escrita são de segunda ordem, e que foram cometidas porque os alunos escreveram as palavras como se fizessem uma transcrição fonética da fala. No tocante à leitura, os sujeitos que cometeram essas falhas de escrita pronunciavam as letras das palavras escandindo-as nos seus valores centrais. As outras três falhas de escrita são de terceira ordem, assim, os alunos que as cometeram fizeram trocas entre letras concorrentes. Na leitura, esses alunos são capazes de pronunciar as palavras de maneira natural, reduzindo devidamente as vogais finais.

Ainda de acordo Lemle (2009), os alunos que cometeram falhas de segunda ordem não completaram suas alfabetizações. Mas, não podemos esquecer que os três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental são considerados “anos da alfabetização” pela Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Portanto, somente ao final dessa etapa é que se espera que os alunos estejam com a alfabetização consolidada, que tenham compreensão do funcionamento do sistema de escrita; domínio das correspondências grafofônicas, fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Na última questão do questionário foi solicitado que os alunos lessem a fábula “O leão e o ratinho”, de La Fontaine⁴⁸, e depois a recontassem por escrito, não acrescentando elementos novos a ela. Somente quatro alunos não conseguiram manter o assunto da fábula mencionada nos seus recontos. Desse modo, os demais sujeitos dominaram estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

2.5.2 O sujeito professor

Como fizemos parte desta pesquisa, que tratou da formação de alunos sujeitos leitores, julgamos necessário traçar nossa formação como leitora, pois trouxemos para o campo investigado nossa história de vida, repertório de leituras e trajetórias social e cultural.

Ingressamos no Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1991 e no mesmo ano nos tornamos professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Uberlândia. O último fato foi possível porque fizemos o curso de Magistério, nível médio, assim uma formação sustentada nos paradigmas tecnicistas e instrumentais da profissão docente decorrentes da aplicação da Reforma 5.692/1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dava outras providências.

⁴⁸ Disponível em: pensador.uol.com.br > autores > Jean de La Fontaine . Acesso em: 04 de março de 2015.

O que nos levou a optar pelo curso de Letras foi o gosto que temos pela leitura literária. As primeiras leituras das quais temos lembranças são da obra infantil de Monteiro Lobato. Na biblioteca⁴⁹ do grupo escolar em que estudávamos, havia o conjunto da obra em capa dura, na qual as ilustrações eram em preto e branco. O primeiro livro que lemos da extensa obra de Lobato foi *Reinações de Narizinho* (2014), que foi publicado em 1948. Na época que fizemos a leitura autônoma, a rede Globo de televisão exibia o programa infantil “Sítio do Picapau Amarelo” na forma de uma telenovela, portanto, nosso interesse em conhecer a obra infantil lobatiana pode ter sido decorrente desse fato.

No grupo escolar, o contato que tivemos com a literatura, tanto no livro didático quanto fora dele, pelas mediações dos professores, foi substancialmente com finalidade pedagógica. Nos manuais tivemos contato com textos literários, quase sempre fragmentados, que eram utilizados para as realizações de exercícios de localização de informações ou sobre ortografia e classes de palavras. Como a época era da ditadura, na efetuação de Momentos Cívicos, que eram obrigatórios nas escolas, recitávamos poemas que traziam conteúdos favoráveis às intenções do governo militar, portanto, a literatura era apenas um pretexto para tais eventos. Foram por esses caminhos que a literatura entrou na nossa vida escolar, mas, ainda assim, nos apropriamos do conjunto de disposições responsáveis pela apreciação das obras literárias.

Desse modo, no ginásio, correspondente hoje ao Ensino Fundamental- 6º ao 9º ano-, lemos todos os livros da biblioteca, que eram poucos. Como morávamos em uma cidade pequena, sem livrarias e outras bibliotecas fora dos espaços escolares, começamos a recorrer a empréstimos com professores, visto que ganhavam livros literários das editoras. De todas as leituras feitas no período, sem mediações dos professores, a que mais nos marcou foi da obra *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos (2005). Hoje sabemos que o motivo da identificação foi porque, metaforicamente, a narrativa falava de nós, dos nossos problemas, enfim, ela foi nosso texto-espelho. Nos livros didáticos continuamos a ler textos literários quase sempre fragmentados, com o objetivo de desenvolvermos um nível elementar de leitura ou como pretexto para exercícios gramaticais. No entanto, alguns poucos professores se esforçaram para desenvolver práticas de leituras literárias.

Dessas leituras mediadas pelos professores do Ginásio, lembramo-nos de duas: *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado (1998) e *Xisto no espaço*, de Lúcia Machado de Almeida (1982). O primeiro livro é um clássico na literatura brasileira, no entanto, o

⁴⁹ Era uma biblioteca que dividia seu espaço com a sala da diretora e se resumia a duas pequenas estantes.

segundo, que é da Coleção Vaga-Lume, não apresenta complexidade, por não solicitar do leitor os usos efetivos de inferências lógicas, pragmáticas e abduções. Desse modo, tivemos acesso nesse ciclo de ensino, embora pouco, à cultura canônica brasileira.

No curso de Magistério, tivemos pouco contato com textos literários, devido a sua estrutura tecnicista e instrumental. Nosso interesse, talvez por isso, voltou-se para a música, mas veio dele o entusiasmo pela leitura de poemas. Lemos autonomamente, no período, Florbela Espanca, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, dentre outros.

No curso de graduação em Letras, os estudos literários ofertados pelos professores foram muito importantes para a ampliação do nosso repertório de leituras, principalmente, dos clássicos literários. Apesar de esses estudos terem nos proporcionado instrumentos para que pudéssemos construir nosso próprio cânone, as análises literárias propostas davam prioridade às intenções dos autores, aos contextos sociais e culturais ou aos funcionamentos textuais. Sendo assim, a literatura nos foi ofertada como um objeto autotélico- que não tinha finalidade ou sentido além ou fora de si-, sendo que nós- enquanto leitora- éramos sua instância, fazíamos parte da sua composição.

Após a conclusão do ensino superior, optamos por continuar dando aulas para alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, como professora regente. Portanto, organizando as nossas práticas pedagógicas em relação aos diversos conteúdos do currículo. Desse modo, conforme escolhemos, atualmente, no turno da manhã, trabalhamos com alunos da Educação Infantil e, no turno da tarde, com alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais. Como a Secretaria Municipal de Ensino de Uberlândia optou por introduzir no currículo de suas escolas, após a vigência da Lei 11738, as disciplinas Literatura e Linguagens, hoje estamos realizando o desejo de nos especializarmos na promoção de intervenções com o objetivo de impulsionar os aprendizados dos alunos por meio de leituras, não só literárias.

No entanto, antes de iniciarmos esta pesquisa não nos sentíamos devidamente preparada para essa mediação, principalmente em relação à leitura literária. Infelizmente, quase sempre, reproduzíamos a mesma didática utilizada na nossa formação leitora inicial. Desse modo, estávamos levando os alunos para fora dos materiais ficcionais, propondo atividades de leituras descontextualizadas, apesar de a nossa formação superior ter nos mostrado a concepção autotélica da literatura e a necessidade da interação texto-leitor na sua leitura.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

3.1 Antes da implementação da pesquisa

Antes de iniciarmos o projeto de letramento que deu sustentação a esta pesquisa, levamos para a sala de aula um plano de leituras envolvendo textos populares poéticos- quadrinhas, parlendas e trava-línguas- e textos literários poéticos hibridizados por aqueles. A hibridização ou mescla de gêneros ocorre quando um texto mantém relação com outro texto, seja quanto à construção composicional, ao conteúdo temático ou ao estilo. Koch, Bentes e Cavalcante (2007) denominam a relação de intertextualidade intergenérica. Portanto, os textos literários poéticos ao serem hibridizados pelos textos populares poéticos assumem suas formas de organizações básicas, o que eles disseram ou ainda as seleções que foram operadas nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicas e gramaticais.

Nosso objetivo com o plano de leituras foi que os alunos participantes desta pesquisa, leitores dos anos iniciais de escolarização, se familiarizassem com a comunicação por meio do poético, que propicia determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos. Desse modo, acreditamos que o contato mais intenso dos sujeitos com o poético, antes de iniciarmos esta investigação, contribuiria para que as elipses, concentrações, potenciais alusivos e semantizações dos poemas de José Paulo Paes (2005) não fossem empecilhos para os seus engajamentos nas leituras.

A respeito do trabalho na escola, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental com as formas populares⁵⁰, Dalvi (2013) o coloca como imprescindível para a apropriação da escrita e de formas não espontâneas de oralidade. Segundo a pesquisadora, além de problematizar a compreensão leitora em diversos níveis- ético, linguístico e estético- na medida em que ajuda “as crianças a pensarem e a enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários e sociais” (DALVI, 2013, p.71), auxilia na observação dos fenômenos da língua. Tais fenômenos são: sonoridade, distinção entre fonemas/repetições/similitudes, métrica, tonicidade das sílabas, ritmo, figuras de linguagem e de construção, o esquema estrutural básico das narrativas, a identificação de papéis narrativos, a identificação de informações relevantes e irrelevantes no contexto da obra, a presença de conteúdos ideológicos/psíquicos/históricos, dentre outros.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda de acordo com a pesquisadora acima citada, os alunos precisam, igualmente, ter acesso a outras formas, gêneros e suportes da

⁵⁰Dalvi ressalta que na Educação Infantil esse trabalho é pautado somente na oralidade.

literatura, pois são nos contextos de e por meio de interações com materiais escritos e de suas participações em práticas sociais de leitura e de escrita que os sujeitos desenvolvem habilidades e comportamentos de usos competentes da língua escrita nas práticas sociais que os envolvem. Assim, tanto os acessos à biblioteca escolar/sala/bairro/familiar quanto os trabalhos na escola com “diversos gêneros escritos, inseridos em situações socialmente relevantes” (DALVI, 2013, p.72), darão aos alunos as possibilidades de autonomies nas buscas por aquilo que se desejam ler.

Os textos poéticos hibridizados pelas quadrinhas, parlendas e trava-línguas têm presenças constantes, de acordo com Valente (2012), na literatura brasileira para crianças, desde Monteiro Lobato. As presenças colaboraram para o rompimento da mencionada literatura com temas motivados por necessidades e pontos de vista educacionais e didático-pedagógicos. Seguindo a tradição, Henriqueta Lisboa, Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Sidônio Muralha também se apropriaram das formas da tradição popular em suas criações poéticas.

Porém, após a década de 80 é que houve na literatura brasileira endereçada aos leitores infantis, segundo Valente (2012), uma crescente valorização do lúdico cuja fonte está na cultura popular, bem como na brincadeira verbal. Sendo assim, a literatura para crianças tem sido marcada pela poesia lúdica, que dialoga “tanto com as formas clássicas quanto com o repertório popular” (VALENTE, 2012, p.106). O resultado, em relação aos poemas, são composições que podem conferir maiores preocupações com os efeitos de jogos das sonoridades, em detrimento dos poderes comunicativos dos enunciados.

Portanto, as brincadeiras verbais constituem-se como bases para suas linguagens poéticas, fazendo com que o lúdico integre seus pensamentos, que são esteticamente comprometidos com a arte. Sendo assim, nas leituras de tais poemas as questões dos conteúdos não podem ser negligenciadas, mesmo que a elas os poetas tenham conferido menores atenções, conforme pontua Jouve (2012).

Com relação ao diálogo entre literatura e textos do repertório popular, Zilberman (2005) acentua que é uma forma de ajudar a conservá-los por meio da inovação, como também de valorizar o lado lúdico da linguagem. No tocante aos poemas, a pesquisadora assevera que é uma maneira de introduzir “nos versos e nas estrofes, a perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira” (ZILBERMAN, 2005, p. 130).

Feitas as considerações a respeito do plano de leituras proposto, passaremos ao seu desenvolvimento. Primeiramente, propomos as leituras dos textos poéticos populares conhecidos e/ou próximos das vivências- lúdicas- dos alunos, que foram trazidos para a escola

por eles. Depois, apresentamos intercaladamente os textos literários poéticos hibridizados pelos textos poéticos populares.

Portanto, com o objetivo definido- familiarizar os alunos com a comunicação por meio do poético- partimos dos conhecimentos que os alunos tinham dos textos poéticos da tradição popular, em busca de aprendizagens não consolidadas dos textos poéticos literários. Dessa maneira, planejamos intervenções pedagógicas partindo dos níveis de desenvolvimentos reais dos sujeitos e atuando nas suas zonas de desenvolvimentos proximais (ZPD), conforme coloca Vigotski (2007). Queríamos impulsionar as aprendizagens dos sujeitos para que conhecimentos fossem gerados, assim, adiantamos os seus desenvolvimentos potenciais, para torná-los reais. Portanto, ofertamos conhecimentos literários fora dos alcances atuais desses sujeitos, mas potencialmente atingíveis por meio da nossa mediação.

Como alguns alunos estavam ainda sendo alfabetizados, conforme exposto no item anterior, pois a alfabetização como uma prática de letramento deve ser consolidada ao final do 3º (terceiro) ano⁵¹, planejamos as aulas de forma a garantir os cinco eixos fundamentais ao processo de letramento e, conseqüentemente, de alfabetização. Conforme esclarece o documento Pró-Letramento (BRASIL, 2007), os eixos são: leitura, produção de textos orais e escritos, apropriação do sistema de escrita, oralidade, compreensão e valorização da cultura escrita.

Por meio das leituras propostas tentamos possibilitar ampliações de habilidades linguísticas e extralinguísticas, que propiciam aos leitores outras formas de experiências na e com a literatura. As habilidades linguísticas são conhecimentos gramaticais, textuais e discursivos, ou seja, relacionados aos atos de escutar, falar, ler e escrever e extralinguísticas são conhecimentos enciclopédicos, textos e experiências interacionais. Grosso modo, segundo Moraes (2003), Koch & Elias (2010) e Antunes (2010), conhecimentos enciclopédicos são aqueles sobre o mundo que se encontram armazenados nas memórias dos leitores; conhecimentos de textos são os que os sujeitos têm sobre suas práticas comunicativas configuradas em textos-composições, aspectos dos conteúdos, estilos, funções e suportes de veiculações e, por fim, experiências interacionais referem-se às ativações de modelos cognitivos, intenções, quantidades de informações necessárias nas situações vivenciadas, variantes linguísticas e adequações dos gêneros às situações comunicativas.

No que diz respeito às habilidades linguísticas, que permitem aos alunos agir socialmente no uso da língua, planejamos ações intencionais para que pudéssemos ampliá-las,

⁵¹Conforme estipulado na resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010.

tendo como referência Bicalho (2014). Então, organizamos momentos em que os alunos tiveram que escutar com compreensão quadrinhas, parlendas, trava-línguas, poemas e narrativas; ouvir e respeitar opiniões alheias a respeito do que foi lido; participar das interações orais com liberdade, desenvoltura e respeito aos interlocutores; reconhecer recursos expressivos não linguísticos (gestos, expressão facial, entonação, tom de voz) usados nas leituras dos textos poéticos; debater e/ou refletir sobre os temas tratados nos textos em questão; ler com compreensão os gêneros poéticos tratados, percebendo suas intenções e efeitos, bem como sabendo se colocar criticamente diante deles e produzir cada vez mais, de forma autônoma, textos poéticos.

As habilidades extralinguísticas, adquiridas nas interações dos alunos no ambiente escolar e em outros domínios sociais, foram ampliadas por meio de leituras compartilhadas dos textos literários, nas quais seus sentidos foram construídos conjuntamente. Portanto, tanto as habilidades linguísticas quanto as habilidades extralinguísticas foram evidenciadas em eventos de letramento literário pensados sob as óticas das concepções sócio-histórica (VIGOTSKI, 2007) e dialógica (BAKHTIN, 2011), que concebem os sujeitos como históricos, sociais e culturalmente situados.

O primeiro texto folclórico abordado foi a quadrinha, definido por Goldstein (1998, p.55) como “o quarteto de sentido completo”. A pesquisadora destaca que as quadrinhas- ou quadras- são propícias às memorizações devido às suas estruturas rítmicas. Em seguida, falamos das parlendas que, geralmente, acompanham brincadeiras e, por isso, mostram-se como instrumentos de iniciações às vidas grupais. Segundo Bordini (1986), nas parlendas os teores informativos se produzem por associações de elementos arbitrários, intrínsecos e extrínsecos aos textos. Por fim, abordamos os trava-línguas, que se entregam frequentemente ao *nonsense*, ao surreal, e que nos quais as formas pesam mais que os conteúdos. Bordini (1986, p. 240) os define como “[...] verdadeiros delírios lúdicos de sonoridade desafiadora [...]”.

Com os exemplares das três composições poéticas populares trazidas de casa pelos alunos, visto que solicitamos pesquisas com os adultos de suas convivências, confeccionamos um mural que ficou exposto na sala e serviu para leituras diárias. Foi desse mural que extraímos os exemplares com os quais tentamos ampliar as habilidades linguísticas e extralinguísticas dos sujeitos.

No tocante à quadrinha, exploramos os seguintes textos poéticos hibridizados por ela: *O Pintinho Quiquiriqui*, uma história do folclore português, recontada por Elza Fiúza (1995); “O pintinho”, um poema de Vinícius de Moraes (2004), que está no livro *Arca de Noé*

(PNBE, 2004) e *Quadras ao gosto popular*, de Fernando Pessoa (2005). Para a leitura dos dois primeiros textos os suportes utilizados foram os livros e para a obra *Quadras ao gosto popular*, de Fernando Pessoa (2005), o suporte utilizado para leitura foi o computador⁵².

Com relação à leitura de textos que são hibridizados pelas parlendas, exploramos, inicialmente, o poema “Cadê”, de José Paulo Paes (2012), pois a parlenda com a qual se relaciona foi pesquisada por vários alunos. Depois, os alunos, em grupos, leram outros textos poéticos literários que foram hibridizados pelas parlendas por assumirem os conteúdos dessas criações ou, ainda, por utilizarem seus recursos lexicais, fraseológicas e gramaticais.

A divisão dos grupos de alunos foi feita mediante as explorações das capas dos livros, possibilitando realizações de previsões sobre os textos que seriam lidos. As obras selecionadas foram: *Cadê o docinho que estava aqui?* de Maria Ângela Rezende, 2011 (PNLD, 2012)⁵³; *O casamento do rato com o filho do besouro*, de Rosinha, 2012 (PNLD, 2012); *A galinha do vizinho bota ovo amarelinho*, de Bia Villela, 2011 (PNBE, 2012); *Os dez sacizinhos*, de Tatiana Belinky, 2007 (PNBE, 2012) e *Cadê o rato?* de Mary França, 2007 (PNBE, 2008).

Os objetivos estabelecidos para as leituras foram que os alunos identificassem com que parlendas os textos literários mantinham relações, fizessem seus resumos escritos para apresentá-los oralmente à comunidade leitora e procurassem promover reflexões e discussões sobre tais textos, para que seus sentidos fossem construídos coletivamente. Portanto, deixamos que os sujeitos falassem sobre as obras e os ouvimos, fazendo mediações quando necessárias

Como as construções de sentidos dos textos poéticos hibridizados pelos textos poéticos da tradição popular estão ligadas aos reconhecimentos dos textos de referências pelos leitores, antes de ofertarmos as leituras das obras *O casamento do rato com o filho do besouro* (Rosinha, 2012) e *Os dez sacizinhos* (Belinky, 2007) lemos, juntamente com os alunos, as parlendas com as quais mantêm relações. A primeira obra foi hibridizada por uma parlenda que é mais popular em Pernambuco⁵⁴. Já a obra de Tatiana Belinky mantém relação intergenérica com uma parlenda inglesa, que fala de dez negrinhos, mas que aqui no Brasil foram substituídos por dez soldadinhos⁵⁵.

⁵² http://casafernandopessoa.cmlisboa.pt/fileadmin/CASA_FERNANDO_PESSOA/Imagens/servico_educativo/Quadras_ao_gosto_popular_.pdf. Consulta em: 10/02/2015.

⁵³ Acervo complementar do Plano Nacional do Livro Didático para ser trabalhado na sala de aula, enviado em 2012 para as escolas de Ensino Fundamental para os três anos iniciais (1º ao 3º ano).

⁵⁴ In: http://quintarola.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html. Consulta em: 10/02/2015.

⁵⁵ In: <http://mootleyf.blogspot.com.br/2011/08/dez-soldadinhos.html>. Consulta: em 10/02/2015 e adaptado por nós.

Com relação aos trava-línguas, que são textos muito apreciados pelos alunos, exploramos, inicialmente, dois poemas que se relacionam com o denominado “Pia o pinto”. O primeiro poema foi “Caixinha de música”, de Henriqueta Lisboa (1984) e o segundo “Pintando o sete”, de Sérgio Caparelli (1983), sendo que ambos os livros fazem parte do acervo do PNBE (2010). Para que os alunos lessem os poemas, utilizamos o *data show*, com o qual projetamos imagens do *notebook* em uma tela.

Depois, com objetivos semelhantes aos que propomos no trabalho realizado com os textos que foram hibridizados pelas parlendas, propomos aos grupos de alunos as leituras de textos hibridizados pelos trava-línguas. As obras selecionadas foram: *O rato que roeu o rei*, de André Ricardo Aguiar, 2007 (PNBE, 2008); *A casa das dez furunfulhas*, de Lenice Gomes, 2010 (PNBE, 2010); *A roupa do rei*, de Mary França, 2012 (PNBE, 2013); *Travadinhas*, de Eva Furnari, 2001 (PNBE, 2008) e *Três tigres tristes*, de Fernando Vilela e Nina Barbieri, 2014.

Posto o desenvolvimento do plano de leituras em questão, salientamos que desde o seu início tentamos fazer com que os alunos compreendessem que a literatura é uma atividade de construção de sentidos, sendo assim, suas interações ativas com os textos eram necessárias. E por serem infantis e estarem em processos de formações leitoras, demos ênfases nos contextos de leituras compartilhadas, nos quais conjuntamente fizemos previsões sobre os textos, construímos significados combinando conhecimentos prévios, como também extraímos informações textuais e refletimos sobre os significados dos textos. Sendo assim, consideramos que as habilidades linguísticas e extralinguísticas dos alunos foram ampliadas.

Kleiman (2000) ressalta que os alunos constroem os significados dos textos de formas graduais e que cabe ao professor mediar tais construções. Por isso, nos percursos leitores dos alunos, quando necessário, apontamos pistas contidas nos textos, ora fazendo perguntas, ora levando-os a refletirem mais sobre os assuntos enfocados ou ora orientando-os nas relações que se podem estabelecer entre os textos e os contextos históricos e sociais de produções e de leituras.

A professora e pesquisadora Dalvi (2013) coloca que o acesso dos alunos dos anos iniciais de escolarização à biblioteca escolar/sala/bairro/familiar é igualmente importante às atividades intencionais que realizamos com os gêneros poéticos para que suas leituras desloquem da oralidade para a escrita e da escrita para a oralidade. Nesse sentido, proporcionamos, nos tempos de nossas aulas, acesso à biblioteca escolar para que os alunos levassem para casa as obras do acervo do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), como também trouxemos para a sala de aula os acervos complementares que o Ministério da

Educação (MEC) selecionou e distribuiu às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização, no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNDL) de 2010. Dessa forma, pudemos montar nossa biblioteca de sala.

Os alunos tiveram mobilidade nesse ambiente e exploraram o acervo da biblioteca, com a nossa mediação ou por contra própria, manuseando-o e explorando as suas características e propriedades. As obras do acervo abordavam temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

Acreditamos que o plano de leituras exposto contribuiu para que os alunos se familiarizassem com a comunicação poética, na qual “o mundo da linguagem e a linguagem do mundo ganham troncos, ramos, flores e frutos” (PIGNATARI, 2005, p. 12). Houve, também, contribuição em nível implícito para a solidificação da faceta linguística da alfabetização, que se ancora na fonética e fonologia. As leituras expressivas dos textos tornaram perceptíveis os sons das palavras contribuindo, assim, para a solidificação da consciência fonêmica dos alunos em questão, que diz respeito às habilidades de converter os sons em escrita. Igualmente, por meio das leituras, os alunos puderam solidificar suas consciências fonológicas, que englobam as percepções de fonemas, sílabas, palavras, frases ou versos.

Entretanto, a efetivação do plano de leituras exposto possibilitou, ainda, a concretização de algumas propostas práticas de intervenções nos currículos escolares que os pesquisadores do letramento literário produziram e/ou estão produzindo, especialmente, o estabelecimento de uma comunidade leitora, espaço intersubjetivo na sala de aula. Foi desafiante para nós e para os alunos, visto que às vezes, de forma inconsciente, não lhes concedíamos momentos de falas ou, inversamente, não os ouvíamos e eles, muitas das vezes, não respeitavam as colocações dos colegas, ora não as ouvindo, ora criticando-as. Mas, como algo novo, os desajustes nos pareceram formas de aprendizados.

3.2 Implementação da pesquisa

Sabendo que hoje a finalidade do ensino de literatura de modo geral, de acordo com Rouxel (2013a, p. 20), é formar “um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção e também [...] formar uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”, planejamos e

executamos esta pesquisa. Atentamo-nos para o fato de que as formações mencionadas decorrem das atividades dos alunos na comunidade de leitores, da literatura ensinada (textos e obras) e da ação do professor, que tem uma relação de complementaridade com os outros mediadores escolares da leitura literária.

Porém, nossos leitores-alvo eram infantis e, por isso, tivemos que considerar como objetivo imediato construir as condições para que se comesçassem diálogos entre os poemas de José Paulo Paes e esses sujeitos, concebidos como leitores empíricos, reais. Desse modo, com sustentação em Tauveron (2013), o importante para nós, neste trabalho inicial dentro do novo paradigma da didática da literatura, foi o processo gerado e não a pertinência, a coerência e a elegância do produto da leitura. A esse respeito escreve a pesquisadora que

há casos específicos, onde os direitos do leitor podem ultrapassar os direitos do texto, casos em que convém preservar estrategicamente a recepção subjetiva espontânea (e errada) do jovem leitor porque o que importa menos é a resposta dada que o movimento que o origina e o que este significa. Em certas configurações, pouco importa o vinho servido contando que se embriague (TAUVERON, 2013, p. 127).

Julgamos que a leitura literária feita por leitores crianças seja um desses casos específicos. Conforme pontua Rouxel (2013d), as utilizações ou recepções subjetivas espontâneas, são sinais de apropriações e fontes de prazeres para os leitores, pois ajudam a dar formas aos textos dos leitores. Sendo assim, em consonância com suas ponderações, ensinamos os alunos a utilizar e a interpretar os poemas de José Paulo Paes (2005). As conversas sobre os referidos textos na comunidade de leitores foram tentativas de levarmos os alunos a ultrapassar suas reações ou recepções espontâneas, nas quais as utilizações dos textos são reveladas, para buscar outras possibilidades interpretativas.

Portanto, após selecionarmos a obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), oito poemas da obra que foram musicados por Paulo Bi (2005), o método Brincar de Ler para efetivações das leituras e os *softwares* Muan e *Windows Movie Maker* para as criações das animações, fizemos o projeto de letramento. O tempo planejado para a execução foi de aproximadamente um mês e meio, correspondendo a 14 (quatorze) aulas de 1h e 40m (uma hora e quarenta minutos) cada. A realidade curricular da EMPDPU nos possibilitou a efetivação do projeto nesse tempo porque dávamos aulas para os alunos participantes desta pesquisa duas vezes por semana, ora com Literatura em 2 (duas) horas aula, ora com Linguagens em 2 (duas) horas aula.

As atividades do projeto de letramento literário planejado, conforme orienta Colomer (2007), originaram de interesses reais nas vidas dos alunos, visto que se relacionaram ao aprendizado da leitura subjetiva de poemas, que proporciona as elaborações das suas identidades. O objetivo foi compartilhado entre os alunos e nós, a professora mediadora, e sua concretização envolveu a leitura e/ou escrita de textos, não somente literários, incluindo também a oralidade. Os sujeitos foram informados de que teriam como tarefas fazer as transformações dos poemas de José Paulo Paes (2005), musicados por Paulo Bi (2005), em animações, e que nosso interesse seria descobrir como os experienciaram para transformá-los nessa outra arte.

Considerando que Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009) colocam que um projeto de letramento ou um plano de leituras literárias planejado para leitores infantis deve promover as buscas enriquecedoras dos entendimentos que os sujeitos fazem de si e do mundo na e pela literatura, optamos por iniciarmos este projeto com poemas cujas temáticas eram animais. Na abordagem do mundo animal, feita por Paes (2005), há uma mistura marcante com a natureza e com a ludicidade sonora que agrada os leitores referidos. Desse modo, acreditamos que a temática os conduziria a rápidos processos de identificações, aqui valorizados como experimentações complexas dos vividos ficcionais, conforme ressaltado por Rouxel (2012).

Pensando ainda em promover os processos de identificações dos alunos com a poesia de José Paulo Paes, os dois primeiros poemas selecionados para leituras se relacionavam com gêneros poéticos da tradição popular- cantiga e adivinhação-, portanto, com linguagens conhecidas pelos sujeitos.

Levando em consideração que os poemas curtos- dísticos e tercetos- trazem o máximo de sentido para o mínimo de palavras exigindo, por isso, perspicácia leitora, optamos por iniciarmos o projeto de letramento pelas leituras de três poemas mais longos em relação aos demais. Então, a sequência das leituras dos oito poemas de José Paulo Paes ficou assim: “Acidente”, “Adivinha dos peixes”, “Vida de sapo”, “Exageros 1.”, “Exageros 2.” “Correção”, “Portuguesa” e “Exageros 3.”

Com relação às atividades propostas nos eventos de letramento, usufruímos da Base de conhecimentos da plataforma <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios1.php>, preparada por Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009)⁵⁶, para elaborá-las ou criamos nossas próprias atividades, guiando-nos por leituras feitas ou pela experiência docente.

⁵⁶ Na obra temos acesso aos fundamentos teóricos da metodologia que subjaz o método Brincar de Ler, orientações necessárias para a sua aplicação e, principalmente, uma lista de livros literários infantis, separados

Assim, para cada poema planejamos atividades para as cinco etapas do método em questão. Para a primeira etapa, denominada “Estímulo Lúdico”, elaboramos atividades que prepararam os alunos para ingressarem nos universos propostos pelos poemas. Para isso, conforme orientam Eichenberg, Gonçalves e Aguiar (2009), as atividades escolhidas enfatizaram as temáticas presentes nos poemas e, ao mesmo tempo, respeitaram, destacaram e dialogaram com o gênero poético. Usamos recursos sonoros, orais, escritos e visuais no desenvolvimento dessas atividades.

No tocante à “Leitura”, que é a segunda etapa do método e marca os inícios dos diálogos com os poemas e as elaborações dos textos dos leitores, utilizamos variadas técnicas para sua execução, visando os enriquecimentos das interações entre os textos poéticos e os alunos.

A primeira leitura planejada sempre foi a de forma oralizada feita por nós, a professora, pois os alunos estavam no início do processo de escolarização e poderiam esbarrar em dificuldades linguísticas que comprometeriam a noção de unidade dos poemas. Então, a primeira leitura oralizada foi uma forma para podermos evitar que a “atividade se esgotasse nela mesma, e que as características artístico-literárias do enunciado poético fossem banalizados ou totalmente ignorados” (PAIVA; MACIEL, 2005, p. 118).

Procedendo a leitura da voz feita pela leitora mais experiente da comunidade leitora, planejamos a leitura dos olhos, a silenciosa. É esta leitura, lembra-nos Cosson (2014), o primeiro e insubstituível passo para os encontros pessoais dos alunos com as obras ou com os textos. Em atos nas leituras silenciosas, os textos dos alunos são construídos, aqueles originários das somatórias das imaginações dos leitores com as imaginações dos autores.

Depois, planejamos a leitura dos poemas de forma oralizada e coletiva. Tal leitura proporciona sociabilidade, visto que todas as vozes dos membros da comunidade leitora se juntam para fazer as reproduções sonoras impostas pelo poeta, mas também é uma maneira do mediador proporcionar melhores entendimentos dos poemas.

Na sequência, deixamos espaço para que os alunos lessem livremente, de forma oralizada e individual, os textos para os outros membros da comunidade leitora. Desse modo, o leitor e os ouvintes compartilham “[...] um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz [...] (COSSON, 2014, p. 104)”, além de importantes ações ligadas à interação social, tais como: respeitar o momento do leitor, aguardar a vez de assumir o papel de leitor, partilhar emoções etc.

Pensamos, também, na utilização de técnicas de leituras que são pouco empregadas no ambiente escolar, em comparação às outras mencionadas. A leitura jogral foi uma delas. Por meio dessa leitura, os alunos foram convidados a fazer recitações conjuntas dos poemas, porém ora alternando o som das vozes, ora emitindo-o em uníssono. De acordo com Cosson (2014), a leitura jogral aprimora as elocuções e as pronúncias dos leitores, desenvolve as leituras intensivas, como também é uma forma de interpretação. O pesquisador citado coloca que ao se apropriarem dos poemas para recitá-los, os sujeitos precisam construir sentidos que guiarão as suas vozes, o que necessita da interpretação. Enfim, as participações em leituras jograis conduzem os leitores às experiências diretas com os poemas, na visão do pesquisador referenciado.

A leitura dramatizada, outra técnica de leitura que utilizamos, requer a integração de gestos à recitação entonada, solicitando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. Tal tradução, segundo o mesmo pesquisador acima citado, é a interpretação do texto na leitura literária, assim, deverá interessar ao mediador como os alunos “experienciaram o texto para transformá-lo em ação dramática” (COSSON, 2014, p. 111).

Leituras com marcações dos ritmos dos poemas com os corpos- batidas de palmas, batidas das mãos nas coxas, batidas dos pés no chão etc.- também foram utilizadas. Buscamos fazer tais experimentações visando permitir que os corpos dos alunos fossem afetados como experiências estéticas, assim, que os invisíveis dos poemas (os ritmos) pudessem se manifestar nos sensíveis (seus corpos). As leituras mencionadas ainda foram possibilidades de apreensões dos ritmos dos poemas, que são sentidos, por não se separarem dos seus significados, conforme explicitam Paz (1982) e Goldstein (1998).

Utilizamos a leitura com acompanhamento musical para todos os poemas, pois, para Aguiar e Cecantini (2012), a técnica ressalta a musicalidade das palavras. Como resultado, as compreensões dos jogos sonoros realizados pelos poetas puderam ser alargadas. Tais jogos são convites aos diálogos.

Após concluirmos o planejamento da etapa denominada “Leitura”, passamos para o planejamento da etapa “Reflexão sobre a leitura”. Foi nessa etapa que os textos dos leitores produzidos em atos nas leituras silenciosas foram debatidos e/ou refletidos na comunidade leitora. Assim, incitamos uma ou mais interpretações dos poemas lidos, dando à leitura literária sua dimensão social. Conduzimos as conversas sobre os poemas na comunidade leitora por meio de diferentes tipos de perguntas: que ativaram conhecimentos prévios dos alunos, de previsões sobre os poemas, literais ou objetivas, inferenciais e subjetivas, conforme sugerem Brandão e Rosa (2010). Objetivamos que as perguntas feitas conduzissem às

elaborações de significados pelo menos consensuais na comunidade cultural onde os poemas de José Paulo Paes (2005) foram produzidos.

Portanto, fizemos perguntas que trouxeram para as situações de leituras conhecimentos de mundo dos alunos relevantes para suas compreensões; previsões com base nos seus conhecimentos prévios; estabelecimentos de relações, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa e opiniões e/ou conhecimentos pessoais ou literários dos leitores.

Após escolhermos as perguntas que conduziram as conversas sobre os poemas na comunidade leitora, elegemos atividades de releituras, que corresponderam à etapa “Atividade Criativa”. Com base nos temas dos poemas lidos, os alunos foram convidados a realizar atividades lúdicas e criativas usando técnicas diversas além da escrita, visando as apropriações, ou seja, os encontros dos seus mundos com os mundos dos poemas.

Por fim, planejamos as atividades para o “Desfecho Lúdico”, última etapa do método. Essas atividades deram continuidade às atividades de releituras dos poemas realizadas na etapa anterior, pois socializaram ludicamente as produções feitas pelos alunos. Além disso, as atividades foram pensadas como formas de ampliações dos processos de releituras, assim, como possibilidades de que os alunos se tornassem realmente donos de suas próprias interpretações.

Na programação desta pesquisa não nos esquecemos do uso da biblioteca escolar, como também da biblioteca de sala, por serem imprescindíveis para a formação de sujeitos leitores. Conforme coloca Colomer (2007), usando os mencionados espaços os alunos desenvolvem competências leitoras; aprendem a ler com os próprios livros; formam suas autoestimas como leitores avaliando antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando a selecionar, acostumando a abandonar livros que decepcionam e levar emprestados aqueles que lhes parecem atraentes. Sendo assim, reservarmos tempos em nossas aulas para que ambas as bibliotecas pudessem ser usufruídas pelos alunos.

Para que os empréstimos dos livros da biblioteca da escola não se esgotassem em si mesmos, inauguramos um lugar na parede sala de aula denominado “Li, gostei e recomendo”. No espaço, os membros da comunidade leitora puderam fazer sugestões de livros lidos para os outros leitores. Assim, a cada troca de livros na biblioteca os alunos levavam para casa uma folha de papel para a realização do registro, caso o livro fosse digno dele.

A biblioteca de sala, além dos acervos complementares pedagógicos que o Ministério da Educação (MEC) selecionou e distribuiu às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização, no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNDL, 2010), foi

incrementada com livros de gêneros literários diversos, que foram distribuídos pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e também por livros literários e histórias em quadrinhos do nosso acervo pessoal. Portanto, os alunos continuaram tendo mobilidade na sala de aula para explorar o acervo, com a nossa mediação ou por contra própria, manuseando-o e explorando as suas características e propriedades.

Reservamos um tempo de aproximadamente vinte minutos (20m), após a conclusão da etapa “Desfecho lúdico”, para que os registros dos alunos nos diários de leitura e o nosso no diário de aula fossem feitos. A escrita e o desenho foram os meios disponíveis para que os alunos dessem respostas sensíveis e criativas às leituras dos poemas. Por meio dos registros autobiográficos, os leitores foram convidados a expressar seus julgamentos estéticos e se exprimir sobre os prazeres ou desprazeres em relação às leituras dos poemas. Tais registros foram, então, as reações escritas ou desenhadas das leituras realizadas, vozes que exprimiram olhares pessoais sobre os textos de José Paulo Paes (2005), conforme ressalta Rouxel (2012). Os nossos registros nos diários de aulas foram instrumentos que deram às observações dos eventos de letramento existências concretas. Acreditamos que tais registros, que foram escritas reflexivas, pudessem nos auxiliar a realizar, documentar, analisar e replanejar nossas práticas voltadas para os estudos literários e direcionadas à formação de sujeitos leitores.

Para as produções das animações, fizemos tutoriais dos dois *softwares*⁵⁷ utilizados. Os textos, contendo imagens, ensinaram didaticamente os funcionamentos dos programas *Muan* (Manipulador Universal de Animações) e *Windows Movie Maker* e, ainda, como os alunos poderiam operá-los. Os dois tutoriais foram impressos, visando que as consultas dos usuários nos mesmos fossem facilitadas.

As atividades de leituras planejadas para os eventos de letramento partiram das reações iniciais dos alunos, buscando construir uma ou mais interpretações, conforme mostram as tabelas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16, listadas no Apêndice.

3.3 Apresentação e análise dos dados

O questionário aplicado nos mostrou que a biblioteca escolar constitui-se, de forma considerável, como o espaço de leitura literária individual, de gratificação imediata e de livre escolha para muitos dos alunos que participaram desta pesquisa. Como os sujeitos leitores são formados precisamente com ajuda de textos “complexos”, pois estes favorecem suas implicações nas leituras, os agentes bibliotecários da EMPDPU deveriam ser capazes de

⁵⁷ Os tutoriais estão nos Apêndices C e D.

orientá-los para as escolhas dos mesmos. No entanto, esses profissionais, que são professores sem formações em biblioteconomia e ainda não leitores de literatura, propiciam os acessos diretos dos alunos aos livros literários sem quaisquer mediações.

No tocante às ações do gestor, que como mediador da leitura literária deveria complementar as mediações dos agentes bibliotecários e a nossa mediação tornando a literatura próxima, real e democratizada no espaço escolar, infelizmente são poucas direcionadas a esse fim. O profissional não viabiliza a disponibilização de livros literários em todos os espaços da EMPDPU, não promove eventos de leitura literária, não investe na organização da biblioteca para atrair os alunos, não cria condições para que a literatura vire um hábito de toda a comunidade escolar e não disponibiliza o acervo da biblioteca às famílias desses sujeitos.

Portanto, consideramos que a biblioteca da EMPDPU não está direcionada para ações que busquem subsidiar os sujeitos leitores em seus processos de formação. Ela é o espaço de armazenagem de livros didáticos, tem um tamanho reduzido porque seus outros dois espaços tornaram-se alternativos, ignora a leitura literária em objetos eletrônicos, tem número insuficiente de funcionários para a demanda dos alunos, é um espaço estático, inanimado, monótono e ainda desvinculado dos projetos desenvolvidos pelos professores. Sendo assim, a literatura no macro espaço da instituição ainda não é uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista e um hábito da comunidade que o compõe, conforme salienta Dalvi (2013).⁵⁸

Porém, achamos que no micro espaço da sala de aula conseguimos torná-la sedutora, desafiante e prazerosa, após promovermos as leituras subjetivas dos poemas de José Paulo Paes (2005), conforme nos mostraram o diário de aula, as áudio-gravações e os diários de leitores. Ou seja, demos sentido e gosto á leitura literária.

O diário de aula nos forneceu meios propícios para que pudéssemos realizar, documentar, analisar e replanejar nossas práticas voltadas para os estudos literários direcionados à formação de sujeitos leitores. Consequentemente, pudemos analisar os comportamentos e atitudes dos alunos enquanto eram instituídos sujeitos implicados nas leituras e perceber como foi nossa atuação como mediadora nas leituras propostas.

⁵⁸ Estudos produzidos por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) mostram que falta investimento do governo em políticas de formações dos agentes bibliotecários e gestores, o que pode anular o investimento sistemático que vem sendo feito pelo mesmo na aquisição de obras de literatura para as escolas públicas, por meio do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE).

As narrações seguintes referiram-se a conduções de aulas: “hoje propus a produção de um texto descritivo sobre a casa do pinguim”, “após a leitura silenciosa perguntei aos alunos o que havia de diferente no poema lido”, “escrevi o título do poema no quadro” ; “mostrei a ficha com a expressão ‘D. Pedro I’ e uma aluna disse o nome completo dele; “ perguntei de onde vinha as representações da aluna” e “indaguei porque tinha se identificado com o pinguim”.

Os comportamentos dos alunos foram várias vezes narrados: “estou notando que os alunos estão lendo com mais interesse os poemas. [...], sem minha orientação os alunos identificaram as rimas e compararam o poema com ‘Correção’ [...]”, “agora muitos alunos querem falar, opinar, responder” e “eles gostaram muito de fazer a leitura jogral”.

As nossas ações docentes foram narradas, como nos exemplos: “orientei-os para que observassem os usos dos parênteses e das reticências no poema.”; “falei que a proposta era que criassem uma notícia a partir do poema lido” e “perguntei se observaram a ilustração”.

Algumas narrações disseram respeito aos nossos conhecimentos: “esse poema é constituído por falsas adivinhações, pois as respostas estão nas palavras que geraram as perguntas”; “tem um conto da Clarice Lispector que também fala de bem-te-vis que cantam de formas diferentes” e “o poema propõe o exercício de releitura da maneira como a família real foi inserida no nosso imaginário”.

As situações vividas nos despertaram alguns sentimentos, conforme narradas: “eu estava com medo de que o poema não despertasse o interesse deles, pois todos os outros falavam de animais”; “fiquei surpresa pelo interesse dos alunos pelo tema do poema ‘Exageros 3.’ ” e “o jogo dramático me deixou feliz, gostei de ter participado dele”.

Experiências subjetivas também foram narradas, pois as interações com os poemas e com os alunos mexeram com as nossas emoções: “notei que embora haja muitos bem-te-vis cantando, eu não os ouço”; “às vezes acho que minha vida é um buraco, um vazio” e “me senti vingada pela desastrosa colonização dos portugueses”.

Considerando os registros pessoais acima mencionados, podemos dizer que suscitamos leituras singulares, ancoradas nas subjetividades dos alunos como condições de êxitos dessas atividades. Propomos questionamentos dos poemas que levaram os alunos a se implicar nas leituras, submetendo-os às reflexões da comunidade leitora para que construíssem uma ou mais interpretações, confrontando-os às riquezas das significações.

Com as áudio-gravações de conversas sobre os poemas na comunidade de leitores, observamos algumas atividades- conscientes e inconscientes- dos leitores, que são indícios de apropriações. Na reflexão sobre o poema “Acidente”, com a intenção de chamarmos as

atenções dos alunos para a pontuação usada pelo poeta, que produz efeitos de sentidos, perguntamos:

- (1) P: Por que a expressão “que chato” foi colocada entre parênteses?
- (2) A1: É tipo assim, professora. Quando vemos alguém com um vestido feio, mas falamos que vestido bonito, entre aspas. A gente diz o contrário.
- (3) P: Então você acha que é uma ironia? Ter matado o rato na verdade não foi chato?
- (4) A1: Eu acho que o “que chato” significa “que bom”.
- [...]
- (5) P: Vocês notaram que o último verso do poema é encerrado com reticências e não com ponto final? Por quê?
- (6) A2: Nos gibis quando tem significa que algo mais seria dito. Então, o poema foi interrompido para deixar a gente sem saber se o acidente poderia ter sido evitado.⁵⁹

As falas citadas mostram que as alunas contribuíram com seus saberes para a elaboração do(s) sentido(s) do poema mencionado. Na mesma conversa, uma aluna disse que a pessoa que atirou o pau no gato, mas acertou no rato, era muito malvada. Um aluno disse:

- (7) A3: Meu bisavô não gosta de gatos porque ele morava na fazenda e eles pegavam as carnes que ficavam secando.
- (8) A4: Secando onde?
- (9) A3: Uai, penduradas nos pau porque não havia geladeira. Aí, ele passava sal nas carnes e elas ficavam ao sol.
- (10) P: Então você acha que a pessoa pode ter atirado o pau no gato para salvar um alimento e não porque era malvada?
- (11) A3: Eu acho, mas pegou no rato que estava provocando o gato.

O leitor percebeu elos de causalidade entre os acontecimentos narrados no poema, permitindo-nos compreender como se apropriou dele e o fez seu. No trecho seguinte, há também uma associação, porém do poema “Vida de sapo” com a vida íntima de uma leitora:

- (12) A2: Minha vida é igual a do sapo.
- (13) P: De onde vem sua colocação?
- (14): Todos os dias eu faço as mesmas coisas: levanto, vou à natacão, almoço, venho à escola, faço as tarefas, janto e durmo.
- (14) P: Então a sua vida é um buraco como a do sapo?
- (15) A2: É, e isso enche o meu saco.

A aluna era muito bem-humorada e respondeu assim porque no poema há uma brincadeira com a expressão: “tanto buraco enche o sapo.” A associação feita mostra que a aluna se engajou no poema lido e que compreendeu a transformação da palavra “sapo” em imagem. Portanto, a leitora entendeu que ao falar da circularidade da vida do anfíbio, o poeta

⁵⁹ A letra “P” foi usada para indicar a fala da professora pesquisadora e a letra “A” para indicar as falas dos alunos.

está falando da circularidade das vidas dos seres vivos. Houve, assim, o estabelecimento de relações entre o mundo da leitora e o mundo do poema, ampliando suas descobertas e enriquecendo sua identidade. Logo, com a apropriação, a aluna tornou-se dona do poema, que deixou de ser simplesmente coisa em si para ter significados para sua vida.

Na conversa sobre o poema “Adivinha dos peixes”, um aluno fez o seguinte comentário:

(16) A5: O José Paulo Paes é engraçadinho. Ele fica querendo pegar a gente. Olha só: “Quantos pés cada pescada tem?” Peixe nem tem pé. “Quem pesca alegria? O pescador?” O certo era ter perguntado “quem pesca dor”? E ter respondido “o pescador”.

(17) P: Para você não é o pescador que pesca alegria?

(18) A5: Olha só professora, ele pesca a dor do peixe e a alegria dele porque o peixe é comida.

O comentário do aluno evidencia que ele reconheceu o traço mais marcante da poesia de José Paulo Paes- o humor-, sendo cúmplice na brincadeira proposta. Desse modo, o humor foi um meio utilizado pelo poeta para explorar a realidade, conforme coloca Colomer (2007), baseando-se na inversão ou transgressão das normas de funcionamento do mundo que o aluno já dominava. Então, por meio do humor, o simbolismo foi instaurado e, com isso, a criatividade do leitor foi requisita como necessária à leitura do poema.

Uma das gravações em áudio efetuadas ressalta a importância da comunidade de leitores como um espaço intersubjetivo. Quando estávamos preparando a aula da leitura do poema “Exageros 3.”, tínhamos receio de que as construções dos sentidos do mesmo pudessem ficar comprometidas devido ao fato de que, talvez, os alunos desconhecêssem D. Pedro I e D. Pedro II e a montanha Everest. Por isso, preparamos um estímulo lúdico, de tal forma que as figuras históricas e a montanha passassem a fazer parte dos seus conhecimentos prévios, caso ainda não fizessem. Assim, anunciamos:

(19) P: Vou mostrar a vocês três fichas muito rapidamente e quem conseguir lê-las pode dizer o que sabe a respeito do que está escrito. (Mostramos a primeira ficha, na qual estava escrito D. Pedro I)

(20) A1: Ele governou o Brasil. O nome de D. Pedro I era Pedro de Alcântara.

(21) P: Muito bem. Vou mostrar a segunda ficha. (Mostramos a ficha, na qual estava escrito D. Pedro II).

(22) A1: Era o filho de D. Pedro I e o nome dele era Pedro de Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Leocádio Miguel Gabriel Rafael Gonzaga.

(23) A6: Professora ela sabe tudo de história.

(24) P: Nossa, estou vendo. Vou mostrar a última ficha. (Mostramos a ficha, na qual estava escrito Everest).

(25) A1: É a montanha mais alta da Terra e tem 8.848m.

[...]

(26) P: José Paulo Paes escreveu um poema envolvendo os três elementos: D. Pedro I, D. Pedro II e a montanha mais alta do mundo. Vamos lê-lo?

A singularidade da aluna, mesmo atravessada por aquilo que a fazia ser semelhante a todos os outros colegas da comunidade de leitores, foi evidenciada, conforme mostra o episódio acima. O aprendizado sobre D. Pedro I, D. Pedro II e a montanha Everest, que resultou de observações efetuadas fora do ambiente escolar, assim, em seu meio social, suas interações e manipulações com as realidades que lhes foram apresentadas, foi compartilhado com os outros membros da comunidade leitora. Desse modo, o conhecimento da leitora ajudou os pares a se engajarem no poema, pois proporcionou aprendizagens, que passaram a fazer parte dos conhecimentos prévios desses sujeitos.

Além das conversas em torno dos poemas, gravamos um jogo dramático feito com o poema “Correção”, pois participamos dele, o que dificultou nossa observação direta. O jogo, que foi uma brincadeira resultante de ideias provocadas, surgiu de uma história criada e vivida coletivamente, tendo por base a improvisação. A situação inicial, ou seja, o ponto de partida gerador da situação que estimulou a fluência de ideias e o encadeamento da história, foi o último verso do poema: “bem te via... bem te via...” Assim, inicialmente perguntamos:

(26) P: “Bem te via... bem te via...” O que é isto?

(27) A4: Um bem-te-vi míope.

(28) P: O problema tem correção?

[...]

Dessa maneira, os alunos criaram e interpretaram na sala de aula uma situação colocando-se como agentes. A áudio-gravação das falas, feita durante a vivência da história, ou seja, durante a sua dramatização, mostrou-nos como os sujeitos tiveram que compreender o papel do outro e se ajudarem mutuamente, em prol de um objetivo comum. Intercalado às falas, o riso se fez presente do início ao fim da atividade. Sendo o riso um sentimento íntimo de alegria, de felicidade, de prazer, podemos dizer que o jogo dramático fez com que a literatura fosse, para esses sujeitos, uma atividade viva, que os envolveu inteiramente.

Por meio dos diários de leitura dos alunos, observamos os processos de singularizações dos poemas lidos, conforme as palavras de Rouxel (2012). O que encontramos nos diários desses leitores infantis se assemelha ao que a pesquisadora encontrou nos diários de leitores adolescentes: cópias, resumos e comentários ‘comuns’, subjetivos e espontâneos. Os comentários giraram em torno das relações dos poemas lidos com outros textos, com seus universos pessoais e com o mundo. Não encontramos nos diários dos nossos leitores citações de ditados populares como Rouxel (2013c) encontrou nos diários de leitores adolescentes, mas em contrapartida encontramos cópias das ilustrações dos poemas, cópias de

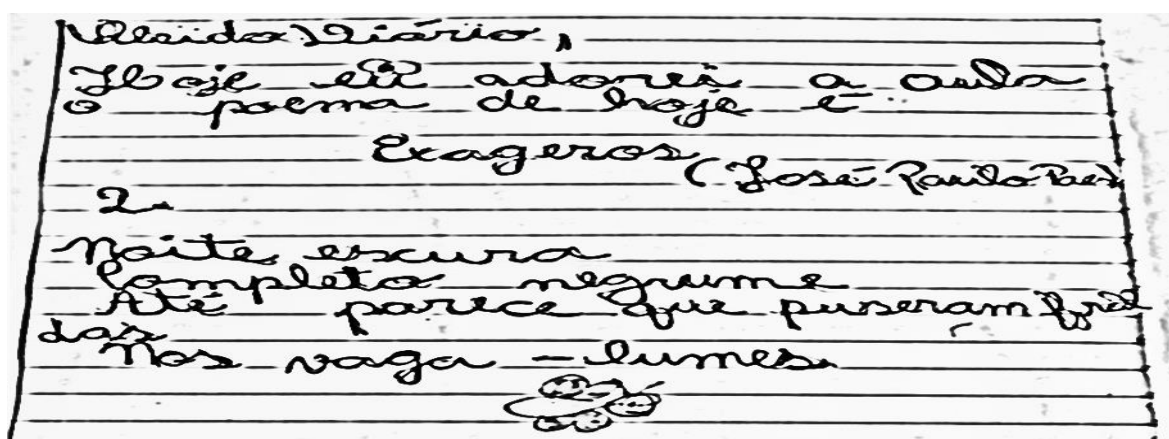
textos produzidos e descrições das aulas, sendo que as últimas serviram para o propósito elencado por Jones; Martin-Jones e Bhatt (2012) em relação a esses diários. As descrições das aulas serviram para promover a interação entre os sujeitos participantes dessa pesquisa, conforme mostraremos adiante.

Escolhemos um *corpus* representativo das práticas que foram comuns dos alunos que participaram desta pesquisa, para apresentarmos os dados dos diários. Assim, observamos como se elabora a cultura literária- que requer engajamentos dos leitores e em troca os ajuda a pensar- dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também quais perspectivas esses escritos autobiográficos ofereceram para a nossa reflexão didática.

Segundo Rouxel (2013c, p. 175), a cópia de textos lidos no diário desenha “uma *identidade literária*⁶⁰ fundada na empatia.” Ou seja, indica uma relação entre um escritor e um leitor que projeta a si mesmo na obra lida. Então, por meio da escrita de outra pessoa o leitor pode se conhecer e se construir. Nesse sentido, a cópia representa a necessidade do sujeito de não se separar do que foi lido, visto que é a sua identidade que está em jogo e é também a sua história que está escrita no texto lido.

Vejamos alguns diários que trazem cópias, de forma que os alunos que as fizeram desenharam suas identidades literárias fundadas nas empatias com os poemas citados:

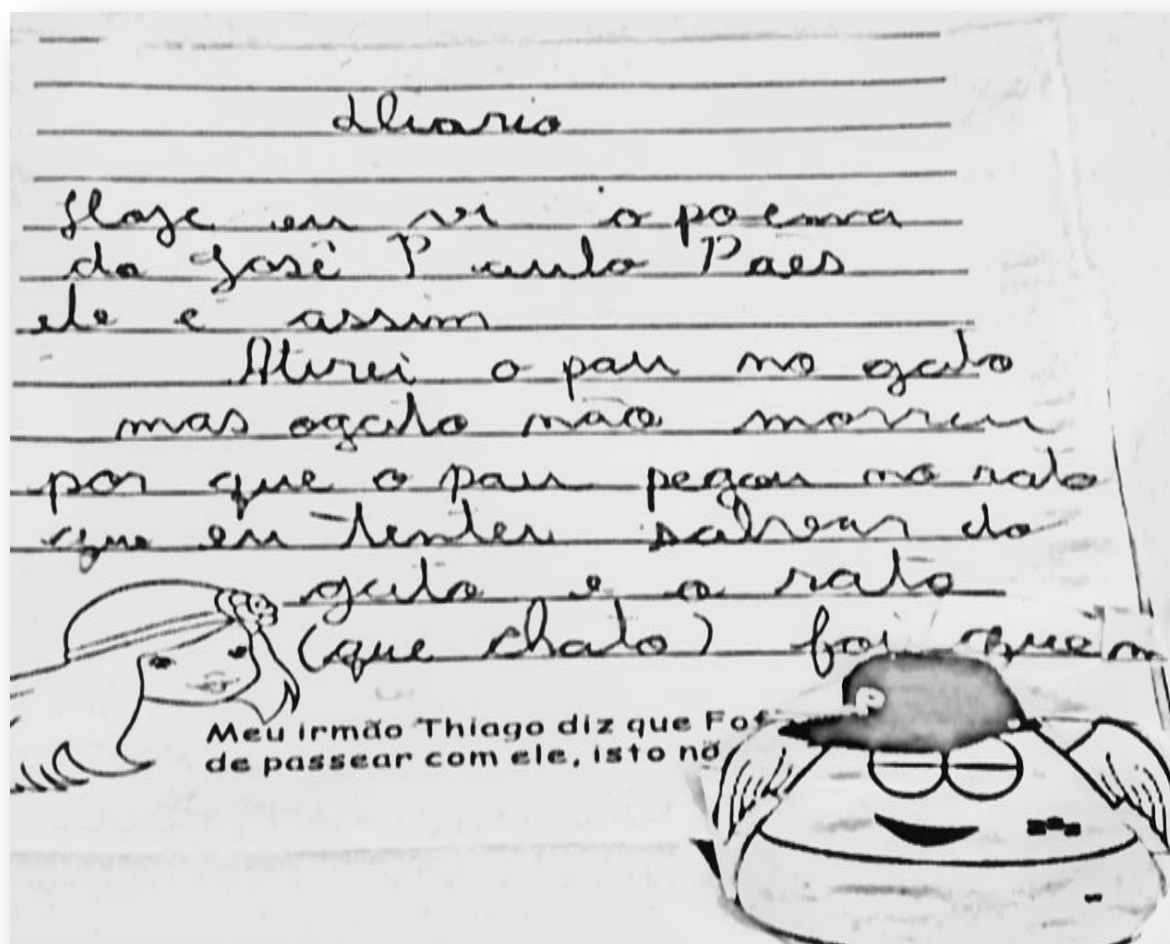
Figura 15- Diário de leitura 1



Fonte: Caderno do aluno

Figura 16- Diário de leitura 2

⁶⁰ Grifos da autora.

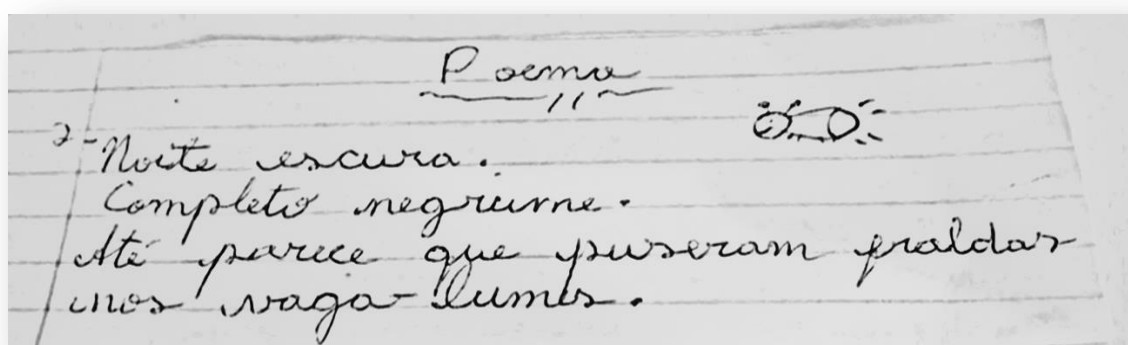


Fonte: Caderno da aluna

Na figura 15, o aluno parece ter tentado ser fiel ao terceto na sua cópia, porém o espaço do caderno não lhe permitiu isso. Na figura 16, notamos que a aluna se apropriou da linguagem do poeta fazendo a cópia do poema, não respeitando a divisão dos versos e colocando nele traços de sua personalidade. Houve a substituição da palavra “morreu” do poema por uma figura do personagem de jogo eletrônico chamado Pou, que foi associada à morte. Essa figura lembra a ilustração do rato com asas, feita por Walter Vasconcelos para ilustrar o poema.

A cópia seguinte não foi acompanhada de comentários, de forma que as palavras do poeta foram suficientes para exprimirem os sentimentos da aluna. Assim, ela se apropriou do poema, se encantou e se incorporou a ele.

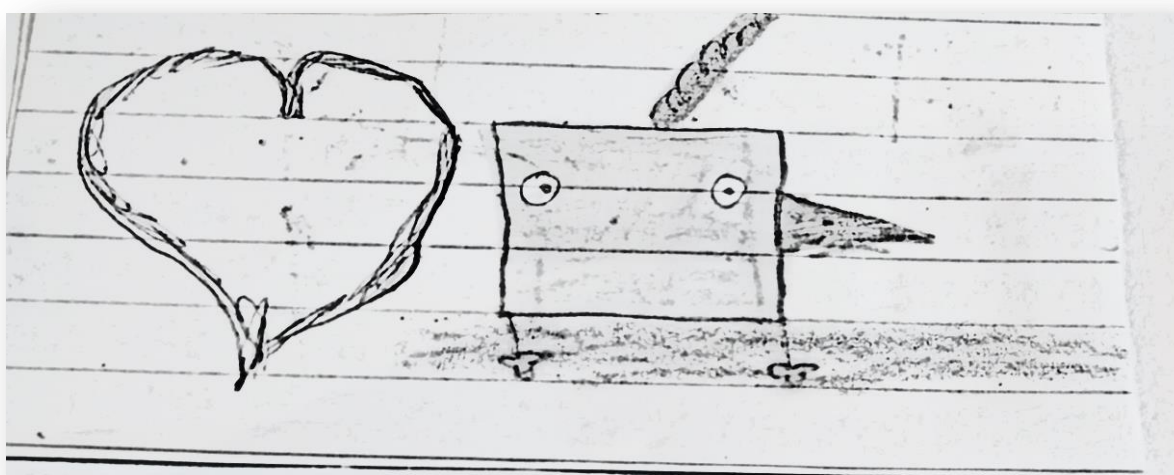
Figura 17- Diário de leitura 3



Fonte: Caderno da aluna.

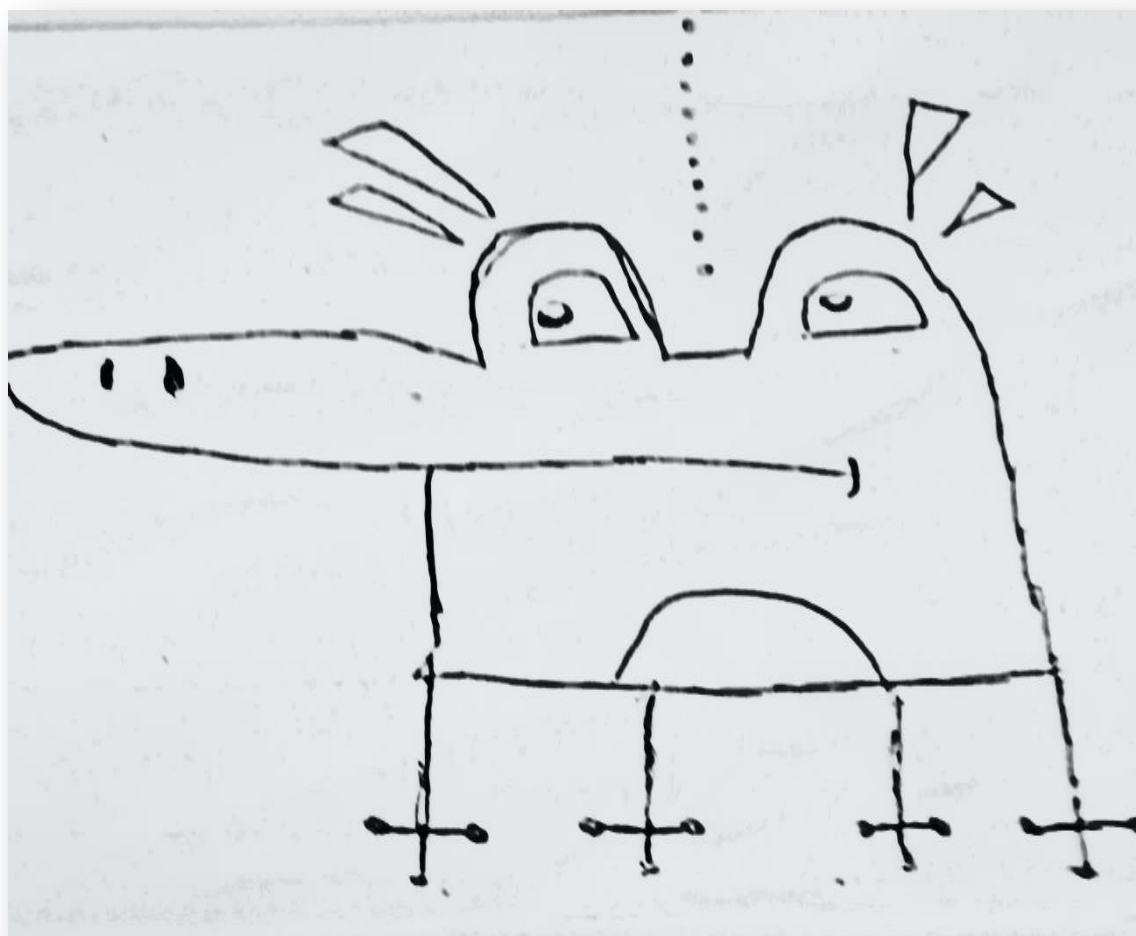
Encontramos nos diários dos alunos, além de cópias dos poemas, cópias das ilustrações que os acompanham. As cópias indicam relações estabelecidas entre o ilustrador e os leitores que se projetam nas ilustrações. Dessa maneira, por meio da ilustração de outra pessoa os leitores infantis também podem se conhecer e se construir. Assim sendo, as cópias das ilustrações representam desejos de conservações das mesmas, pois foram atrativas e enriquecedoras das leituras dos poemas. As imagens certamente fizeram surgir outras imagens nas mentes dos alunos que as copiaram, em seus passados e nas suas expectativas e ansiedades de ver.

Figura 18- Diário de leitura 4



Fonte: Caderno da aluna.

Figura 19- Diário de leitura 5

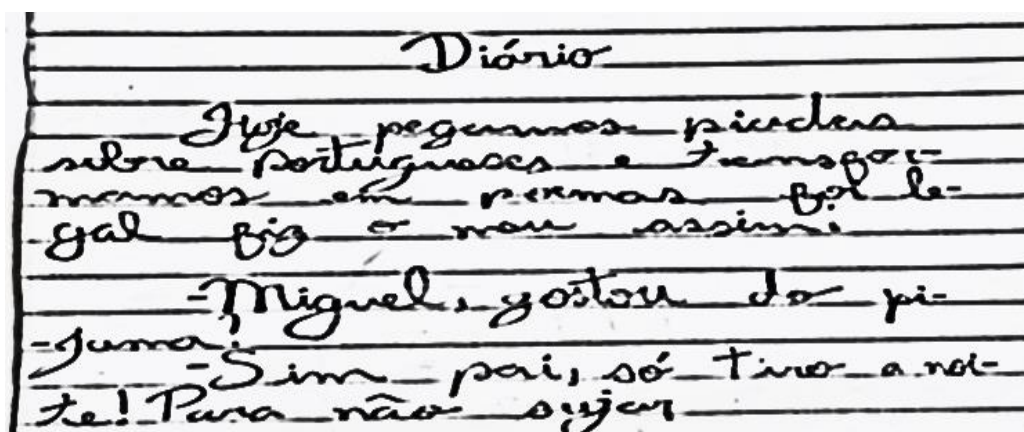


Fonte- Caderno do aluno.

A figura 18 é a cópia da ilustração do poema “Correção”, na qual o ilustrador Walter Vasconcelos utilizou uma receita oftalmológica para representar o bem-te-vi que ficou míope. A figura 19 é a cópia da ilustração do poema “Vida de sapo”, que tem linhas bem definidas para imprimirem ritmo e movimento à imagem.

Os diários trouxeram, ainda, cópias dos textos escritos pelos próprios alunos em atividades criativas sugeridas no decorrer do projeto de letramento literário. Elas indicam relações entre os escritores e também leitores que estão projetados em suas produções. Sendo assim, por meio das suas próprias escritas os leitores se conhecem e se constroem. Nesse sentido, tais cópias representam as necessidades dos sujeitos de não se separarem do que escreveram, visto que são suas identidades que estão em jogo e são também as suas próprias histórias que estão escritas nos textos.

Figura 20- Diário de leitura 6

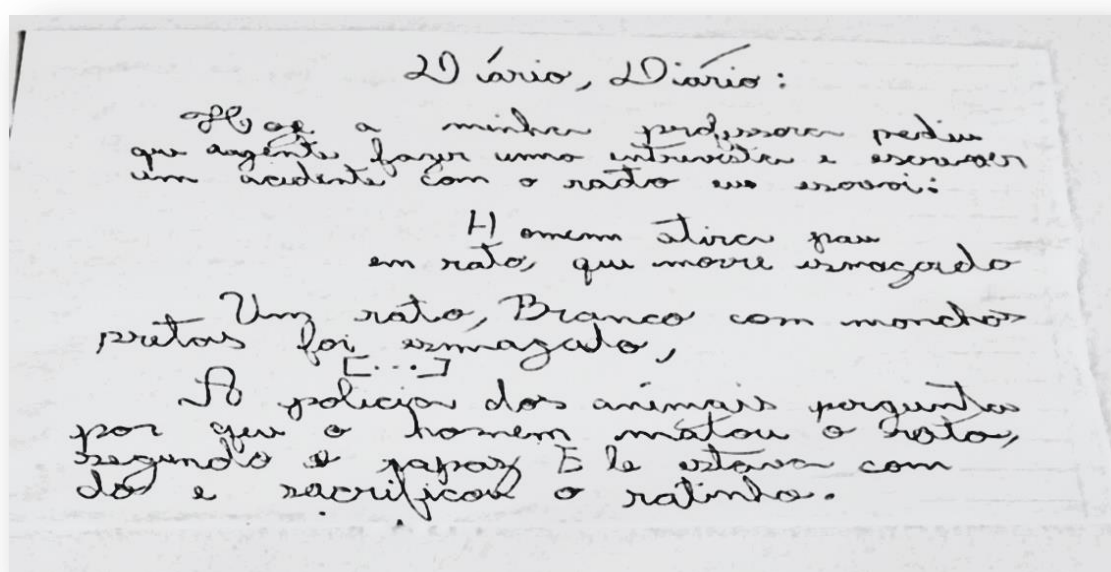


Fonte: Caderno do aluno.

O texto foi escrito após a leitura do poema “Portuguesa”. Solicitamos aos alunos que trouxessem de casa uma piada de português e que escrevessem um poema usando o material, à maneira de José Paulo Paes. Ao copiá-lo no diário, o aluno não respeitou a divisão dos versos feita por ele, pois o poema escrito no caderno de sala era um terceto, e não houve a menção do título - “Portuguesa”. Percebemos, então, que tal gesto do aluno é uma identificação com sua própria escrita.

A cópia seguinte, que também é de um texto produzido, é outro exemplo deste processo de identificação:

Figura 21- Diário de leitura 7

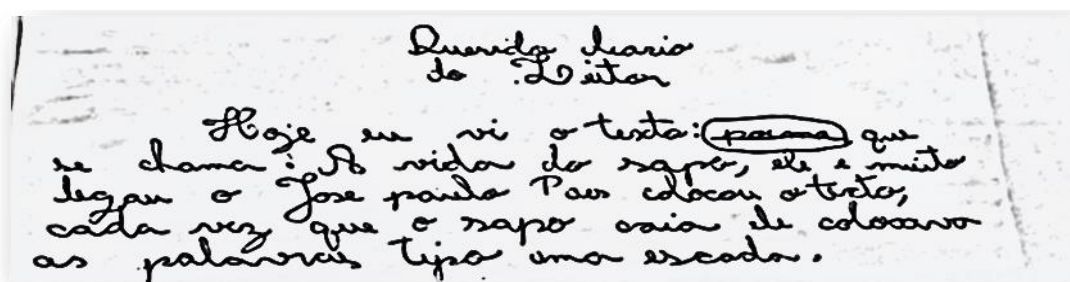


Fonte: Caderno da aluna.

A aluna compreendeu o que foi sugerido, mas confundiu os termos “entrevista” e “notícia”, pois sugerimos que fosse feito uma retextualização do poema “Acidente” na forma de uma notícia, isto é, ela deveria passá-lo de uma modalidade para outra, mantendo o conteúdo. A aluna se sentiu autorizada a transformar o poema lido, a fazê-lo ser dela. A transformação possibilitou que as qualidades do poema fossem exploradas, mas também rompeu com o princípio de fidelidade a ele.

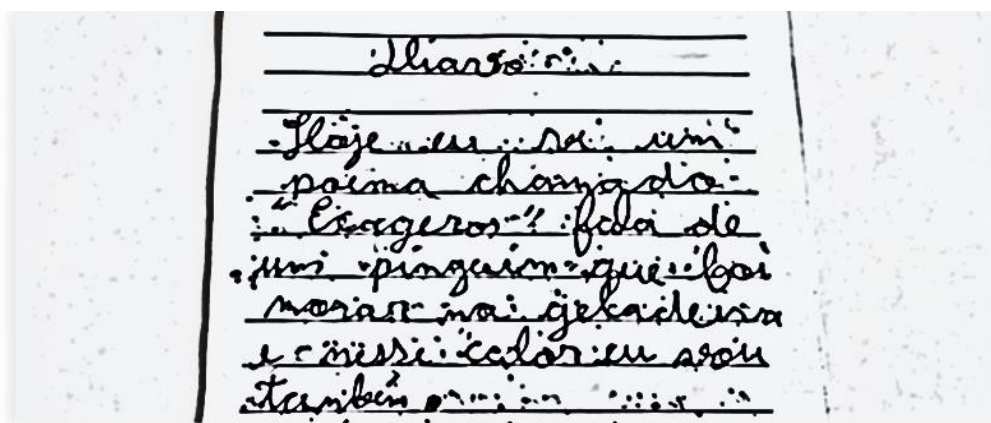
Além das cópias, o resumo foi uma modalidade de escrita muito presente nos diários dos alunos. Muitos tentaram redizer os poemas com suas próprias palavras:

Figura 22- Diário de leitura 8



Fonte: Caderno da aluna.

Figura 23: Diário de leitura 9



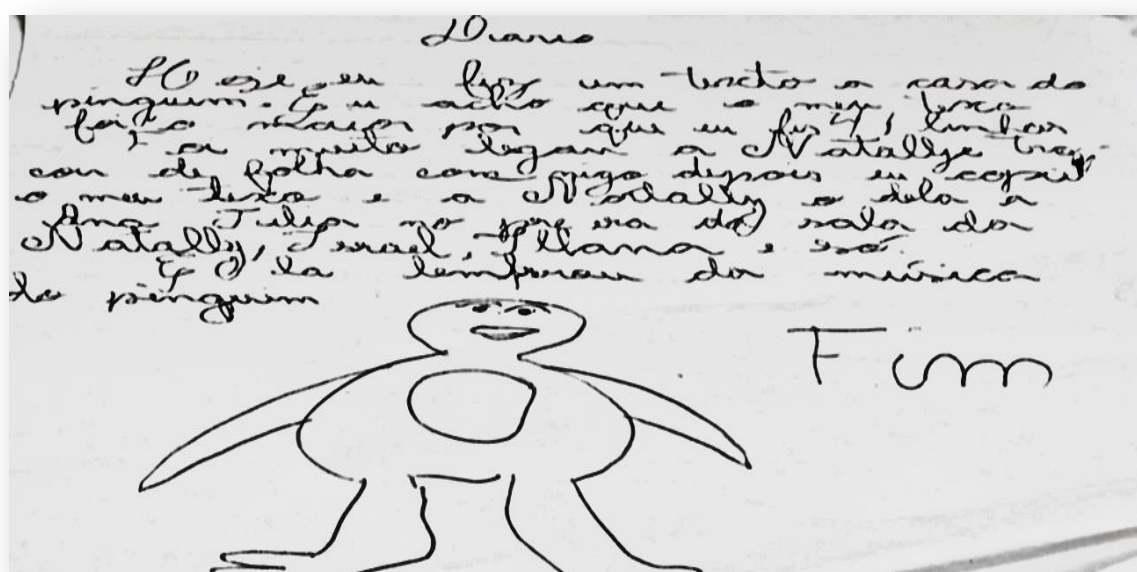
Fonte- Caderno da aluna.

De acordo com Rouxel (2013c), o resumo se aproxima de apropriação e ajuda os leitores a se apropriarem, de fato, dos textos e a torná-los presentes nas suas vidas. Na figura 22, ao tentar redizer o recurso gráfico utilizado por José Paulo Paes no poema “Vida de sapo”, a aluna disse que as palavras estavam tipo uma escada, ou seja, à sua maneira caracterizou a mensagem passada pelas palavras distribuídas no papel de modo diferente- caindo no buraco, como o sapo-, que rompe com a forma discursiva dos poemas tradicionais.

Na figura 23, a aluna redisse de forma breve o poema e ainda fez um ligeiro comentário que exigiu dela um movimento de identificação com o pinguim que foi morar na geladeira. Rouxel (2013c) acredita que ao entrar em personagens, adotando seus pensamentos e sentimentos, os leitores alargam seus horizontes afetivos e intelectuais.

O comentário seguinte, que cita outra leitora, trata da aproximação que uma colega fez do poema “Exageros 1” (Pinguim,) de José Paulo Paes (2005), com o poema musicado “O pinguim”, de Vinícius de Moraes (2004), lido anteriormente na Educação Infantil. Ou seja, a imaginação da leitora citada, em ato na leitura do poema musicado de José Paulo Paes (2005), valeu-se do poema musicado de Vinícius de Moraes (2004), que estava esquecido em sua memória. Certamente, por meio desse poema tal leitora compreendeu o mundo, passando a integrar a sua biblioteca interior.

Figura 24- Diário de leitura 10

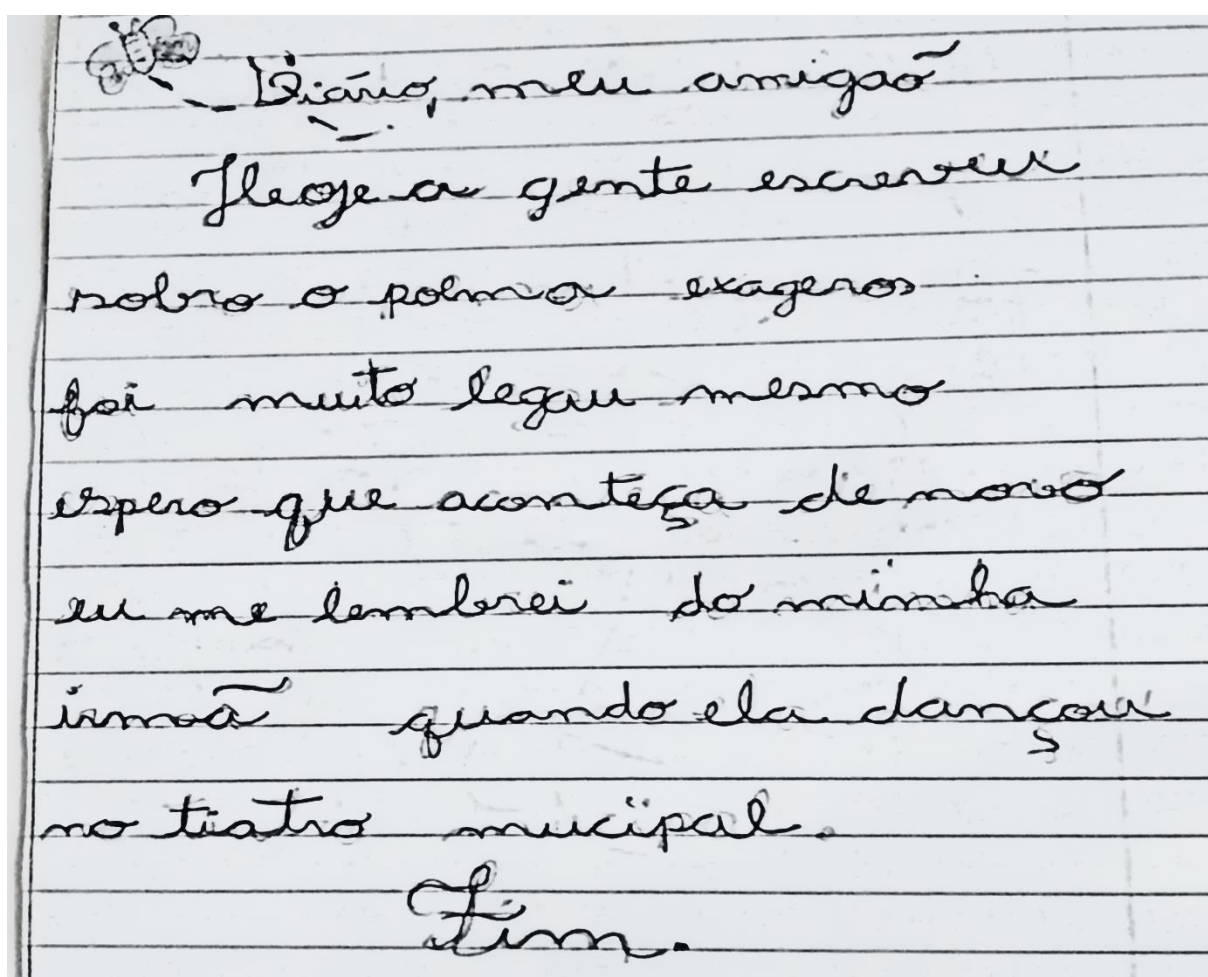


Fonte: Caderno da aluna.

A relação efetuada entre os textos, segundo Rouxel (2013c), é um fenômeno de interleitura e não de intertextualidade, pois a aluna fez uma relação mais livre entre as duas composições. O diálogo estabelecido repousa sobre a aproximação temática, já que o poema e a canção falam de pinguins, embora com enfoques diferentes. Relacionar textos por meio de interleitura, mesmo se não houver condições explícitas para tal aproximação, para a pesquisadora francesa, é uma forma dos alunos fixarem a cultura literária nas suas experiências.

As atividades de singularizações dos textos literários durante as leituras podem ser efetuadas, também, por meio de fenômenos de interleitura com outros objetos culturais. Tal tipo de interleitura foi citado no próximo diário:

Figura 25- Diário de leitura 11

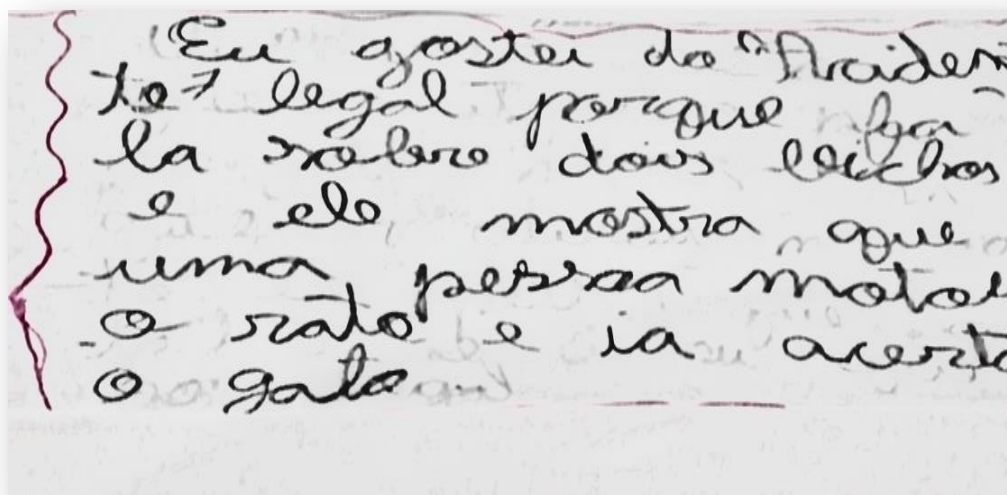


Fonte: Caderno da aluna.

A aluna se apropriou do poema citado ao aproximar o pinguim de uma dança, provavelmente o sapateado, que lhe traz boas lembranças. Assim, estabeleceu uma relação entre a literatura e outro objeto cultural, que certamente deu sentido a sua leitura, fazendo-a propagar sobre sua vida.

Nos diários dos alunos encontramos, ainda, fenômenos ligados à construção identitária. A tomada de posição (“Eu gostei”), que está exemplificada no diário abaixo, é uma afirmação de um gosto pessoal ligado à leitura:

Figura 26- Diário de leitura 12



Fonte: Caderno do aluno.

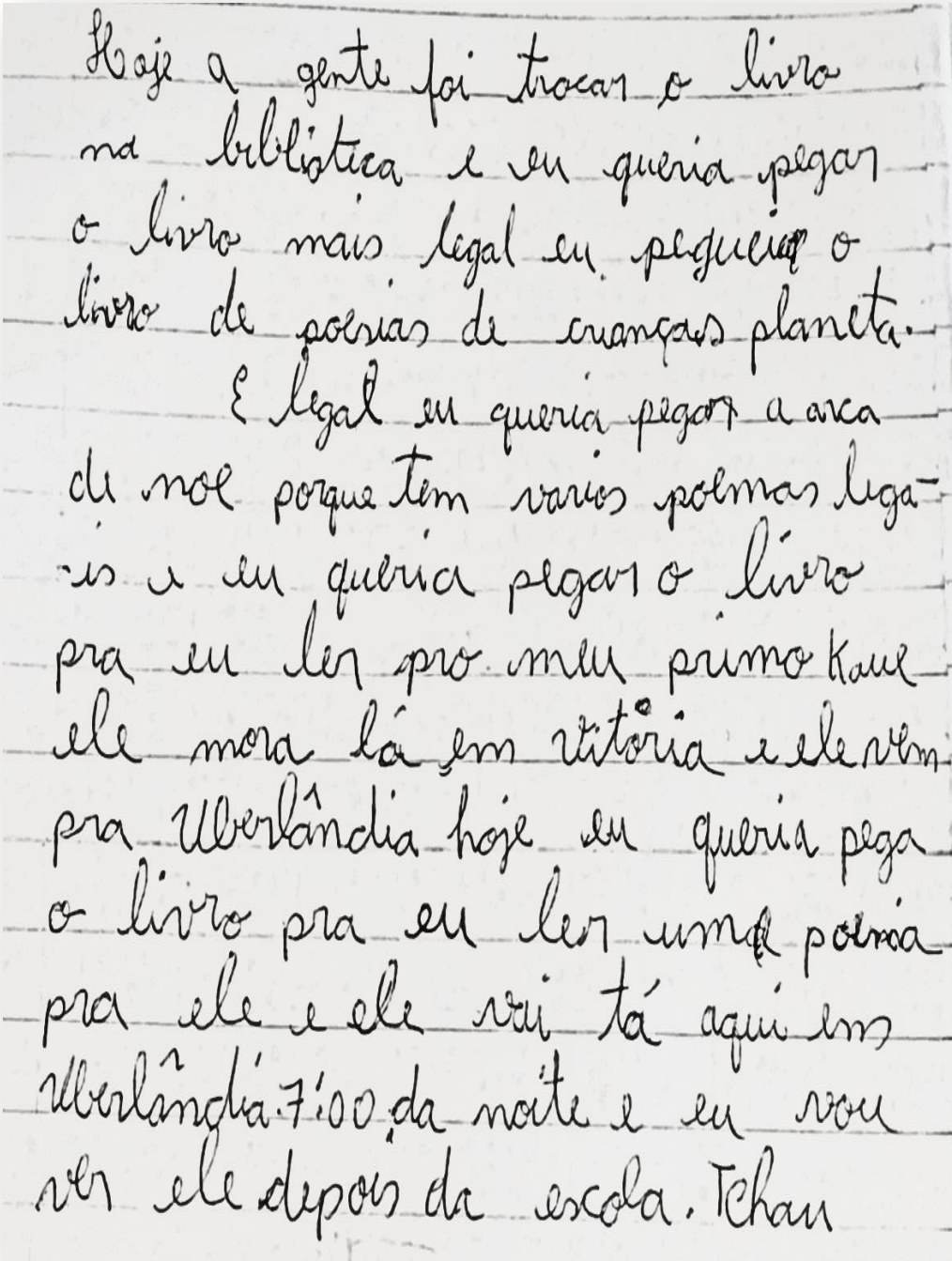
A experiência de leitura certamente pôs “[...] em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática [...]” do aluno e “[...] se fez mais intensa [...]” (ROUXEL, 2013c, p. 179) do que as outras realizadas por ele. A atividade fantasmática, para Petit (2009), é aquela que acontece no inconsciente do sujeito despertando a sua interioridade. O despertar íntimo desse leitor nos mostra o papel da cultura literária na construção de sua identidade.

Os diários analisados mostraram, dessa maneira, engajamentos literários muito pessoais que resultaram de leituras subjetivas, sem as quais não existiriam experiências literárias. Mostraram, também, que as experiências literárias foram realizadas por meio de escritas e desenhos, pois foram essas atividades que modelaram os materiais sem formas e texturas que nasceram das subjetividades dos alunos.

No entanto, os registros efetuados nos diários promoverem igualmente a interação entre os alunos e nós, que assumimos o papel de pesquisadora, pois muitos eram descrições

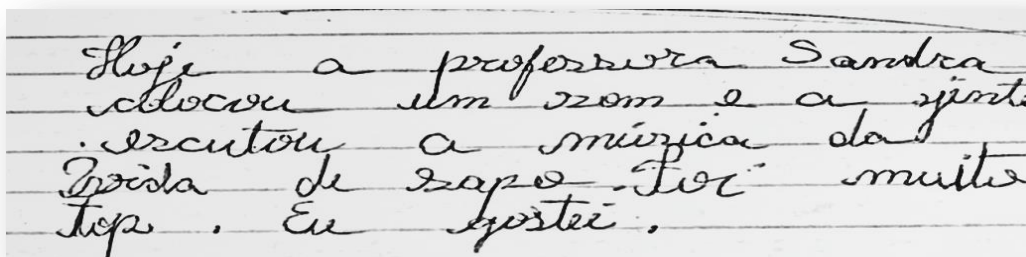
das atividades realizadas seguidas de apreciações pessoais, que nos possibilitaram, em algumas situações, fazer ajustes nos planejamentos das aulas dos eventos de letramento ou nos nossos comportamentos.

Figura 27- Diário de leitura 13



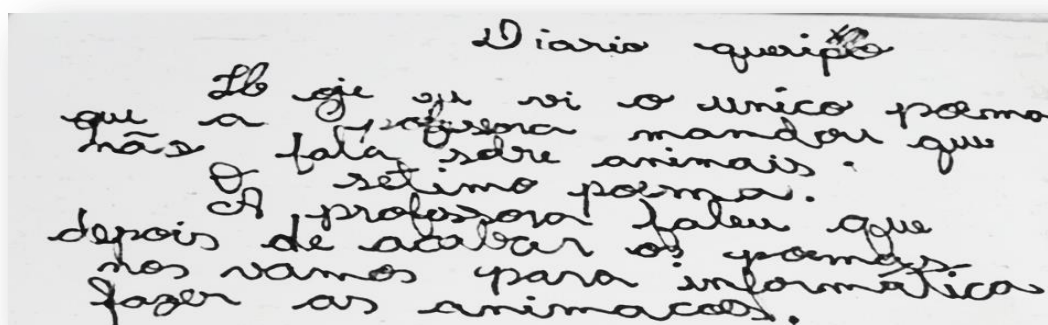
Hoje a gente foi trocar o livro
na biblioteca e eu queria pegar
o livro mais legal eu peguei o
livro de poesias de crônicas planeta.
É legal eu queria pegar a caixa
de Noel porque tem varios poemas lega-
is e eu queria pegar o livro
pra eu ler pro meu primo Kauê
ele mora lá em Vitória e ele vem
pra Uberlândia hoje eu queria pega
o livro pra eu ler uma poesia
pra ele e ele vai tá aqui em
Uberlândia 7:00 da noite e eu vou
ver ele depois da escola. Tchau

Fonte- Caderno da aluna.

Figura 28- Diário de leitura 14


Hoje a professora Sandra colocou um som e a gente escutou a música da Poeta de sapo. Foi muito Top. Eu gostei.

Fonte- Caderno da aluna.

Figura 29- Diário de leitura 15


Diário queipa
Hoje eu vi o único poema que a professora mandou que nós falássemos sobre animais. O sétimo poema. A professora falou que depois de acabar os poemas, nós vamos para informática fazer as animações.

Fonte- Caderno do aluno.

No diário equivalente à figura 27, a aluna fala da experiência de ir à biblioteca trocar e/ou pegar livros. Ela queria pegar um livro que havíamos indicado a leitura- *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes (2004)-, mas o mesmo não estava disponível para empréstimo. Assim, não foi possível a leitora compartilhá-lo com um primo, conforme era seu desejo. Após esse relato, começamos a reservar na biblioteca os livros que fomos indicando, visando os acessos facilitados dos alunos a eles.

Na figura 28, a aluna mencionou a música de Paulo Bi (2005), que certamente a auxiliou na percepção dos elementos sonoros dos poemas, impulsionando e favorecendo suas apropriações. Como fomos notando, por meio dos registros nos diários, os interesses dos alunos pelas composições musicais de Paulo Bi, além da canção do poema lido no dia, passamos a ouvir e a cantar também as canções daqueles anteriormente lidos.

Na figura 29, o aluno mostrou sua expectativa em relação às criações das animações. Outros alunos também registraram em seus diários a mesma expectativa. Assim, de fato

percebemos que o computador tornou-se uma necessidade fundamental na vida desses sujeitos, que vivem rodeados de textos, imagens e sons.

Acreditamos que os diários de leituras, além de ter nos ajudado conhecer os alunos e apreender seus processos de singularizações dos poemas de José Paulo Paes (2005), ajudaram esses sujeitos a se descobrirem enquanto leitores e enquanto seres que estão descritos nas obras ou textos e que elaboram suas identidades por meio desses objetos.

3.4 Discussão dos resultados: explicações e implicações

O método de leitura adotado nesta pesquisa aproxima o objeto livro do brinquedo, como forma de conduzir os leitores infantis às apropriações dos textos, atos que os tornam próprios desses sujeitos e suas historicidades atualizadas, conforme explicitado no item 2.2. Assim, tivemos que providenciá-lo como condição para que a brincadeira de ler poemas, de fato, acontecesse. A aquisição foi feita pela gestão da EMPDPU com recursos financeiros provenientes da Caixa Escolar, que é a associação que credencia a escola receber e administrar recursos financeiros destinados ao suprimento de suas atividades básicas.

Desse modo, a brincadeira de ler poemas foi concretizada porque havia na escola os livros *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), para que os alunos os lessem integralmente, como objetos multissemióticos ou multimodais. Sendo assim, o livro em questão foi lido como portador de linguagens verbal e imagética, que se relacionam para produzirem significados. Ademais, acordando com Hunt (2010), na leitura literária efetuada pelos leitores citados sentir como os livros são aos tatos, os pesos nas mãos, os tamanhos, as formas, constituem-se como condições para concretizações de leituras sensíveis.

No entanto, não significou que outros objetos culturais foram ignorados ou desprezados nesta pesquisa. Antes, os associamos à leitura literária proposta, conforme sugere Rouxel (2013c), criando uma rede que aproximou os alunos dos poemas de José Paulo Paes (2005). Os outros objetos utilizados, música e animação, contribuíram para que os sujeitos se relacionassem não somente com palavras e imagens, mas também com signos, símbolos e sons, integrantes da linguagem na atualidade. Dessa maneira, nos embasamos nas perspectivas sócio-histórica (VIGOTSKI, 2007) e dialógica (BAKHTIN, 2011), que relacionam a linguagem a uma ampla rede de sistemas semióticos envolvendo a leitura, escrita, visão e fala.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa- formar alunos sujeitos leitores-, oferecemos aos alunos espaços interpretativos de interações mais livres entre eles e os poemas e,

consequentemente, com ritmos mais lentos⁶¹. Desse modo, tentamos nos alinhar às mudanças anunciadas pelos recentes estudos do letramento literário em decorrência de outra percepção de leitores literários: de leitores modelos (construções textuais) aos leitores reais, plurais, empíricos. Portanto, procuramos meios para que a obra literária *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), fosse considerada como móvel.

Estimulamos que cada aluno produzisse, em ato na leitura, um texto singular, digno de ser apreciado pelos membros da comunidade leitora, enquanto produção de leitura literária legítima. Com isso, introduzimos a ideia de textos móveis, mutáveis, criados por leitores singulares a partir das leituras. Por outras palavras, passamos dos textos a serem lidos para os textos dos leitores, resultados de reconfigurações dos textos dos autores.

Ainda em relação as nossas práticas de letramento literário, a análise dos dados da pesquisa evidencia que as sustentamos em três pilares. Primeiramente, consideramos que os textos literários são construídos historicamente pelos autores e pelos leitores, assim tecemos uma rede de significações provenientes não apenas de conhecimentos literários dos últimos sujeitos, mas igualmente de seus saberes não literários. Portanto, solicitamos posturas implicadas, sinais dos engajamentos dos leitores nos textos.

Depois, vimos à organização da sequência e da estrutura do discurso literário como constituidor de significações múltiplas, pelo seu caráter polissêmico. E, em razão desse discurso ser artístico, dispensamos atenção também ao seu conteúdo, conforme coloca Jouve (2012). Sendo assim, não levamos os alunos a analisar apenas os detalhes estéticos dos poemas, mas as suas totalidades- seus valores estéticos (relacionados à expressão) e éticos (relacionados à conduta)-, partindo das suas reações.

E, por fim, encaramos as construções dos conhecimentos literários como ações conjuntas entre os alunos e nós, que éramos a mediadora. Por isso, atuamos nas suas zonas de desenvolvimentos proximais (VIGOTSKI, 2007), onde se encontravam as habilidades leitoras em níveis menos elaborados que as já consolidadas. Dessa maneira, por meio de ações mediadoras procuramos detectar não somente os ciclos e processos de maturações dos alunos que já estavam completados, mas também aqueles que estavam em estados de formações. Foram esses últimos que orientaram as escolhas das atividades de leitura, oralidade e escrita relacionadas à obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), propostas no projeto de letramento e expostas no Apêndice.

⁶¹ O propósito da leitura subjetiva é que o aluno perceba o sentido do texto (ou obra) no todo, o que demanda tempo, nas visões de Jouve (2013) e Rouxel (2013b).

A respeito da nossa mediação, ao analisarmos os dados da pesquisa alguns elementos que a compuseram foram evidenciados. Para reconhecermos os sujeitos leitores nos alunos, tivemos que negociar significados para os poemas lidos nos eventos de letramento e, com isso, fomos aprendendo a julgar e avaliar a necessidade de nossa intervenção nos debates e/ou reflexões na comunidade leitora. Quando havia tal necessidade fomos igualmente aprendendo o que falar e na direção de qual objetivo.

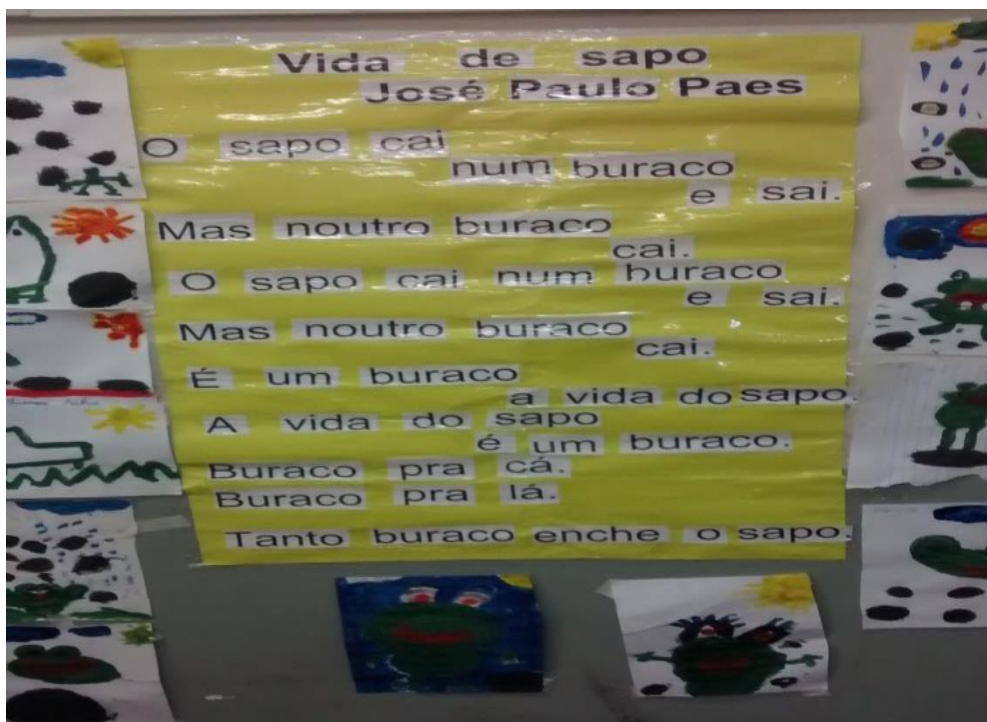
Portanto, o processo de ensino/aprendizagem da literatura se deu na alternância do poder como saber que ocorre num espaço de negociação. Nós, a mediadora, éramos a leitora mais experiente da comunidade de leitores, formada em estudos literários, portanto, possuidora de legitimidade para propiciar as aprendizagens literárias. Mas, acima de tudo, manifestamos a nossa paixão pela literatura e nos engajamos nas descobertas, nas decepções, nas hesitações e nos entusiasmos dos alunos nas suas leituras, considerando necessárias as suas visões de mundo, suas experiências culturais, intelectuais e emocionais para a construção de uma ou mais interpretações.

Então, atuando nas zonas de desenvolvimentos proximais (ZPD) dos alunos, planejamos as atividades dos eventos de letramento de modo que fomos retirando, paulatinamente, a ajuda que oferecíamos nos seus percursos de leituras, deixando-os chegar a consensos interpretativos na comunidade leitora, o que alternou o jogo de poder entre nós e eles. Portanto, nos percursos leitores dos alunos apontamos pistas contidas nos poemas somente por meio de questionamentos feitos à comunidade leitora, para que as reflexões sobre os mesmos fossem instauradas. Desse modo, acreditamos que todos os alunos poderiam, com seus próprios recursos, fazer propagar as significações dos textos.

Diante da mudança instaurada em nosso modo de propor percursos leitores, passamos a ouvir e a observar atentamente os alunos nos eventos de letramento planejados, a fim de utilizarmos os elementos produzidos nas interações estabelecidas com os poemas, com seus pares da comunidade leitora e consigo mesmos como possibilidades de promovermos aprendizagens e, com isso, gerarmos conhecimentos. Desse modo, ouvimos os alunos e aceitamos as diversidades de leituras como constitutivas dos textos literários.

Por considerarmos que as aprendizagens se relacionam com os ambientes, conforme creem as perspectivas sócio-histórica (VIGOTSKI, 2007) e dialógica (BAKHTIN, 2011), construímos na sala de aula um ambiente de letramento, que não se limitou à biblioteca de sala. Todos os poemas lidos foram escritos em cartazes e colocados nas paredes como o que se segue:

Figura 30- Cartaz com o poema “Vida de sapo”



Fonte: Arquivo pessoal.

O ambiente da sala de aula também sofreu alterações em relação ao arranjo do mobiliário. Na EMPDPU as carteiras das salas de aula são enfileiradas, o que dificulta os confrontos de ideias dos alunos. Como queríamos uma sala de aula que desse às leituras dos poemas lugares de existências, isto é, que os alunos fossem estimulados a se manifestar mediante o que leram, as carteiras foram arranjadas na forma de um semicírculo. Achemos que a alteração do mobiliário da sala de aula contribuiu para que a subjetividade e a intersubjetividade se tornassem presentes nesse ambiente.

O rearranjo da sala de aula foi, da mesma forma, necessário para as efetivações de outras etapas do método Brincar de Ler, não só da “Reflexão sobre a leitura”. Na descrição e análise dos dados, sejam eles colocados em nosso diário de aula, nos diários de leitura dos alunos ou nas áudio-gravações, ficou latente que o referido método valoriza a imaginação como um dos processos mais importantes para o desenvolvimento humano, conforme escreve Vigotski (1998 apud BARROCO; SUPERTI, 2014), por possibilitar a flexibilização dos processos de constituição de significados. Assim, as situações imaginárias ou lúdicas envolvendo a leitura literária propostas pelo método tratado, principalmente na etapa “Desfecho lúdico”, muitas das vezes pediram variadas organizações do espaço da sala de aula

para que os alunos entrassem em um contexto de faz de conta, articulando a brincadeira de ler e às regras da leitura literária na perspectiva dos leitores reais.

Com relação às brincadeiras- jogos- com regras na efetivação da leitura literária, com suas utilizações acreditamos que geramos aprendizados porque propiciamos condições para que os alunos dialogassem ludicamente com os poemas como leitores reais, com suas visões de mundo, suas experiências culturais, intelectuais e emotivas. Os diálogos com os poemas aconteceram porque as implicações dos alunos foram requeridas pelos processos de representações desses textos, em razão de suas incompletudes, pois no jogo da imaginação José Paulo Paes deixa para os leitores uma parte igual a sua. Portanto, os leitores concluíram os poemas lidos e fecharam os mundos abertos por eles com suas criatividade, que ultrapassaram as respostas às suas injunções.

Com as criações das animações poéticas digitais, as imagens mentais acionadas pelos alunos para completar os poemas, dando-lhes vidas, se tornaram materiais com formas e texturas, pois foram traduzidas dos pensamentos para as telas. Tais animações, que foram construídas por grupos restritos de alunos leitores, tornaram-se criações abertas a diversos grupos de leitores receptores. Isso porque os poemas animados foram publicados no *youtube*, um site que permite o compartilhamento de vídeos em formatos digitais. No entanto, não nos interessamos pelas animações em si, mas pelos modos que os alunos experienciaram os poemas para transformá-los nesses objetos animados, pois são as atenções dadas aos processos que proporcionam a formação de sujeitos leitores.

Foram os diários de leitura que nos possibilitaram observar esses modos, pois neles os alunos narraram suas experiências sensíveis com os poemas de José Paulo Paes (2005), quando não optaram pelo silêncio. A escrita e o desenho apareceram como processos em ato, fizeram acontecer o que os alunos pensaram sobre essas composições, conforme pontua Gervais (2013). As duas ações nos mostraram signos de engajamentos literários muito pessoais, fundados nas atividades ficcionalizantes⁶² dos sujeitos.

Chamou-nos a atenção, as presenças, em muitos diários, de cópias das ilustrações do livro utilizado em nosso projeto de letramento literário. Essas cópias indicam, para nós, que os alunos sentiram-se seduzidos pelas imagens elaboradas pelo leitor/ilustrador Walter Vasconcelos: ora porque se reconheceram nelas, ora porque por meio delas conseguiram alcançar significados para suas leituras, ora porque colaboraram para que percebessem as realizações estéticas e éticas dos poemas ou ora porque avultaram as vozes desses textos. Ou,

⁶² Segundo Rouxel (2015), o termo foi teorizado por Gerárd Langlade e diz respeito às atividades inconscientes dos leitores (concretizações imagéticas, coerências miméticas, atividades fantasmáticas e reações axiológicas).

simplesmente, as imagens exercitaram as imaginações dos sujeitos, proporcionando mais prazeres às leituras e aos usos do livro *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*, de José Paulo Paes (2005).

Como alguns alunos que participaram desta pesquisa ainda estavam em processo de alfabetização, uma prática do letramento, é conveniente lembrarmos que os poemas lidos, refletidos, interpretados e apropriados contribuíram, em nível implícito, para a solidificação do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis - a consciência fonológica-.

4 - AVALIAÇÃO

4.1 - Da mudança na prática: o que funcionou ou não funcionou e por quê

Ao propormos investigar e efetivar, por meio de mediações, quais recentes propostas práticas de intervenções nos currículos escolares os pesquisadores do letramento literário produziram e/ou estão produzindo com o objetivo de formar sujeitos que mantêm relações pessoais com as obras ou textos lidos e elaboram suas identidades por meio desses objetos, tivemos que utilizar uma didática de leitura literária que condissesse com essa pretensão. No entanto, como os alunos que participaram desta pesquisa eram leitores infantis, nosso objetivo imediato foi proporcionar condições que pudessem estabelecer diálogos com os poemas de José Paulo Paes (2005) como sujeitos reais. Assim, leitores que levam para as leituras suas visões de mundo, experiências culturais, intelectuais e emotivas.

Julgamos que a escolha do método Brincar de Ler foi acertada, pois sua metodologia, que é ligada ao ludismo, parte das reações dos alunos para construir uma ou mais interpretações, submetendo-os à reflexão na comunidade de leitores. Enfim, suscita leituras singulares de obras que são artes por meio das e com as palavras, dando relevância a ação do professor sujeito leitor, por ele ser o mediador mais próximo aos alunos e responsável por construir situações didáticas formalizadas por objetivos precisos de aprendizagens, que provocam desenvolvimentos mentais.

Foi por meio do método citado que nos engajamos em uma nova perspectiva de didática de promoção da leitura literária, a chamada “didática da implicação” (ROUXEL, p. 187, 2013c). Esta didática, de acordo com a pesquisadora mencionada, é que proporciona a formação de alunos sujeitos de suas leituras. É inspirada por variadas práticas: cópia, paráfrase, metadiscurso, escrita criativa, caligrafia, reescrita, desenho, entre outras; mas primeiro favorece as elaborações dos textos dos leitores, de onde nascem as interpretações.

Os textos dos leitores, conforme já esclarecemos no decorrer da pesquisa, são formulados em atos nas leituras, repousam sobre as utilizações dos textos dos autores, valem-se das experiências que os leitores têm do mundo e revelam ou descrevem as suas identidades. Na comunidade de leitores, estes textos são debatidos e/ou refletidos, o que poderá resultar na interpretação ou nas interpretações. A interpretação, por sua vez, “convoca algumas vezes, sobretudo um saber sobre a literatura” e supõe “[...] uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior)” (ROUXEL, 2013d, p. 152).

As experiências de leituras são concretizadas com as apropriações das obras ou textos pelos alunos, isto é, quando as riquezas das significações dos objetos artísticos citados são propagadas nos seus psiquismos, corpos e intelectos. O método Brincar de Ler concebe as transformações das leituras em escritas- as reescritas- e ilustrações feitas pelos alunos nos seus cadernos de leituras, após a compreensão e interpretação dos textos, como modos de apropriações e de expressões singulares das obras ou textos lidos.

Assim sendo, transformar o estilo, os personagens, o contexto, o tipo de focalização dos textos e ilustrá-los com recursos imagéticos próprios ou parafraseados são possibilidades que o método tratado coloca para que os alunos tornem-se donos dos textos ou obras, pois são registros criativos. Portanto, sua didática é de implicação porque procura fazer com que as subjetividades dos alunos venham à tona.

No entanto, tivemos que ir além do trabalho com a leitura literária proposta no método Brincar de Ler para que pudéssemos tentar formar os sujeitos leitores, pois sendo do século XXI precisam lidar com a leitura literária dentro de um amplo sistema semiótico, conforme ressalta Street (2000)⁶³. Devido ao fato do método citado prevê somente a utilização do livro material como suporte para a leitura literária, entendemos que os alunos ficariam restritos às palavras e às imagens e, assim, não lidariam com signos, símbolos e sons.

Por este motivo e como possibilidade de promovermos, verdadeiramente, as apropriações dos poemas, associamos a obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), à música de Paulo Bi (2005) e à arte da animação. Relacionamos, então, o letramento literário às tecnologias da informação e comunicação que fazem parte do dia a dia da maioria dos alunos que participaram da pesquisa, conforme nos apontou o questionário aplicado.

Achamos que os *softwares* selecionados para as criações das animações foram adequados para os alunos, no entanto, tivemos que mudar a forma que planejamos para a execução das feitura dos objetos artísticos. Planejamos levar todos os alunos ao laboratório de informática da EMPDPU para que, simultaneamente, os grupos desses sujeitos executassem as atividades propostas, usando os tutoriais que fizemos. Na primeira aula planejada no espaço mencionado, na qual os alunos montaram os quadros das animações utilizando o Muan (Manipulador Universal de Animações), esbarramos em algumas dificuldades.

⁶³ Embora Brian Street não fale unicamente do letramento literário, ao falar do letramento em termos gerais, o inclui em suas colocações.

Como os grupos de alunos foram montados levando em consideração os poemas que cada sujeito escolheu, em alguns deles os participantes tinham pouca afinidade com a linguagem digital. Desse modo, foi muito difícil atender a todas as solicitações de ajuda que nos foram dirigidas. Então, por esta razão, mudamos a forma da execução da segunda parte das animações.

Portanto, não utilizamos o laboratório de informática para a execução, mas a própria sala de aula. Levamos para esse espaço os dois *notebooks* que a EMPDPU tem para empréstimo aos professores, somados ao nosso. Dessa maneira, enquanto os alunos de três grupos fizeram a segunda parte das animações utilizando o *software Windows Movie Maker*, os outros leram silenciosamente livros de livre escolha da biblioteca de sala, que teve livros acrescidos ou retirados em todas as semanas em que o projeto em questão foi desenvolvido.

Com relação à escolha da obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), consideramos que foi igualmente acertada, pois os alunos extraíram dela ganhos simultaneamente éticos (relacionados à conduta) e estéticos (relacionados à expressão). Acharmos, ainda, que a obra, devido ao fato de ser complexa, contribuiu para o desenvolvimento dos seus gostos de ler, das suas construções e afirmações identitárias, entendidas como experimentações complexas do vivido ficcional, e para o enriquecimento de suas personalidades.

Acreditamos que foi apropriado termos optado por explorar a leitura subjetiva de poemas, visto que pesquisas recentes⁶⁴ em torno da leitura literária mostram que esse gênero literário está sendo pouco lido nas nossas escolas e quando é, muitas das vezes, o protocolo de leitura não é adequado a ele. Gebara (2012) observou em sua pesquisa que o gênero tratado é usado como estímulo para outras atividades, por sensibilizar os leitores sobre certos temas e de ampliar seus repertórios linguísticos e discursivos.

Ao disponibilizarmos tempo em nossas aulas para que os alunos pudessem pegar ou trocar livros na biblioteca da escola possibilitamos que esses sujeitos tivessem contatos com a diversidade do literário o que, segundo Rouxel (2013a, p. 23), “afina julgamentos de gostos”, além de desenvolver capacidades leitoras, conforme considera Colomer (2007), e de alimentar as suas imaginações. A iniciativa simples de termos criado um lugar na parede de sala de aula denominado “Li, gostei e recomendo”, para que a comunidade leitora- alunos e professora-, pudesse se ajudar mutuamente em relação às escolhas dos livros, proporcionou sentido à leitura feita autonomamente.

⁶⁴ Tratam dessa questão os seguintes livros que estão nas referências: Gebara (2012), Aguiar; Ceccantini (2012) e Silva; Camargo e Guimarães (2012).

Igualmente acertada foi a escolha do CD *De Paes para Filhos*, do cantor e compositor Paulo Bi (2005). As músicas ativaram os mecanismos de criação, reflexão e fruição dos alunos. Paulo Bi (2005) utilizou nas musicalizações dos poemas melodias variadas, acompanhando os ritmos impressos nos poemas escritos por José Paulo Paes (2005), resultantes de batidas constantes e/ou variáveis, alternância e/ou combinação de sons fortes, extensos, breves ou suaves, que atenderam as diversas culturas presentes na sala de aula.

É preciso que ressaltemos, ainda, a eficácia dos diários de leitura e da comunidade leitora. Os diários de leitura nos possibilitaram conhecer os alunos, explorar seus processos de leituras, observar como se deram as lógicas associativas- intertextualidades e interleituras- e como esses sujeitos elaboraram suas construções identitárias, experiências que os engajaram por inteiro nas leituras dos poemas. Além disso, os diários colocaram os alunos em relações com a língua, com a escrita/desenho e com a singularidade do modo de ler subjetivamente, ajudando-os a se descobrirem enquanto leitores e enquanto seres que não renunciam a si mesmos quando leem.

A comunidade de leitores possibilitou que os alunos alcançassem compreensões mútuas e consensuais dos poemas lidos, bem como contribuiu para que fossem desenvolvidas competências e atitudes de leitura. Dessa maneira, os alunos exercitaram as capacidades de voltar as suas atenções aos poemas- tanto para as superfícies quanto para as matérias e suas globalidades- e de selecionar indícios textuais para justificar interpretações. Reconheceram as existências de zonas de incertezas nessas composições poéticas e que as interpretações não as esgotaram. Porém, o mais importante para esses alunos, leitores infantis, foi que a comunidade de leitores ensinou-lhes a ter disponibilidade para os encontros com os poemas. Foi por isso, segundo Rouxel (2012), que se exporam, renunciaram às suas preocupações, se abriram aos universos dos poemas, as suas axiologias, aos seus valores e, assim, aceitaram se transformar.

4.2 Da pesquisa: em que medida foi útil e adequada

Esta pesquisa possibilitou que tivéssemos intimidade com uma concepção de literatura mais livre, que se interessa pelas reconfigurações dos textos pelos leitores reais e apresenta modos de realizações plurais, e que a transformássemos em recurso, resultando em práticas de leituras que conceberam esses leitores como necessários ao funcionamento da literatura.

Desse modo, nos implicando na e com nossa própria prática de ensino/aprendizagem de literatura possibilitamos que na sala de aula houvesse espaço para os afetos e para as

axiologias nas intervenções dos alunos durante as trocas estabelecidas na comunidade de leitores, na qual foram estabelecidos o(s) texto(s) da classe. Nessas trocas, demos atenções aos alunos enquanto sujeitos, às suas falas e aos seus pensamentos construídos nas e pelas escritas, favorecendo seus investimentos nas leituras, conforme salienta Rouxel (2013a). Paulatinamente, os leitores foram confiando, respeitando e escutando mutuamente, o que propiciou e determinou os seus encontros com os poemas.

Pensamos que foi essa nova didática da literatura, denominada por Rouxel (2013c, p.187) de “didática da implicação”, que nos possibilitou construirmos disponibilidades aos poemas e desejos de literatura. Essas construções decorreram tanto dos domínios cognitivos dos alunos quanto dos emotivos e afetivos. Como resultado, afirmamos os sujeitos leitores, aqueles que reconfiguram as obras ou textos e se constroem nas leituras, nos sujeitos escolares, que respondem às injunções dos objetos citados.

Rouxel (2013a) escreve que é sobre a emoção, a afetividade e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Portanto, é por meio de uma didática que prevê a implicação que “o sujeito leitor se constrói e constrói a humanidade” (ROUXEL, 2013a, p. 32). Escreve, ainda, que na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções dos leitores, que aflora em atos nas leituras e é estimulado pela afetividade, ainda é pouco explorado. Então, na visão da estudiosa francesa, o campo mencionado constitui uma via para pesquisas.

Foi nessa via que esta pesquisa se enveredou ao investigarmos quais recentes propostas práticas de intervenções nos currículos escolares os pesquisadores do letramento literário produziram e/ou estão produzindo, pois tratam da formação de sujeitos leitores de literatura. Portanto, leitores que reconfiguram os textos ou obras e se constroem nas leituras. Assim, ao concretizarmos tais propostas por meio de ações mediadoras nos interessaram mais as relações construídas entre os alunos e os poemas da obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005). Desse modo, nos preocupamos mais com as leituras e menos com suas ferramentas de análises.

Sendo assim, abordamos nesta pesquisa as emoções dos alunos em atos nas leituras literárias- fascinações, rejeições, perturbações, seduções, hostilidades, desejos-, a afetividade como promotora dessas emoções e as ligações que essas experiências subjetivas estabelecem com a estruturação do conhecimento- a cognição-.

À vista disso, podemos dizer esta pesquisa foi útil para nós, a professora pesquisadora, e também para os alunos, que foram considerados sujeitos de suas leituras. Para nós, porque a pesquisa proporcionou um processo de reflexão-ação-reflexão, ajudando-nos a ter clareza

sobre as nossas práticas voltadas às leituras literárias passadas e atuais, promovendo mudanças atitudinais necessárias para assegurarmos experiências de leituras engajadoras em práticas seguintes. Em decorrência dessa reflexão-ação-reflexão instaurada pela pesquisa, ressignificamos o conceito que tínhamos de professor de literatura, passando a vê-lo como sujeito leitor mais experiente da comunidade leitora da sala de aula- que lê, escolhe, troca, discute, justifica seus julgamentos de gostos- e, por isso, mediador da leitura literária- que organiza, gere, anima e ensina-. Desse modo, o profissional, para nós, passou a fazer parte do conteúdo essencial do ensino de literatura, conforme ressalta Geraldi (2013).

Ressignificamos igualmente, os conceitos que tínhamos de aluno e de ensino/aprendizagem de literatura. Desse modo, hoje concebemos os alunos como indivíduos sociais pela língua, pelas leituras de mundo e das palavras e pelos trabalhos que fazem na e com a linguagem sendo, por isso, sujeitos produtores de cultura e que também são produzidos por ela. O ensino de literatura passou a ser “o conjunto das intervenções que têm como objetivo ajudar um aprendiz, facilitar sua evolução” (FOUCAMBERT, 2008, p. 53), para impulsionar desenvolvimentos. Nestes, os organismos e meios sociais exercem influências recíprocas- fatores biológicos e sociais estão associados-, conforme colocado por Vigotski (2007). Portanto, acreditamos que os sujeitos se constituem enquanto leitores literários nas suas relações com os outros. No tocante à aprendizagem da literatura, a concebemos como “uma modificação contínua de todo sujeito por ele mesmo, para dar uma resposta adaptada, a todo o momento, a seu desenvolvimento interno e às solicitações internas” (FOUCAMBERT, 2008, p. 45).

Desse modo, pelo fato dos leitores ocuparem lugares centrais nas propostas práticas de intervenções nos currículos escolares que os pesquisadores do letramento literário produziram e/ou estão produzindo e que foram efetivadas por meio de mediações na EMPDPU, esta pesquisa se tornou útil também para os alunos. Esses sujeitos foram considerados necessidades da literatura, pois completaram os poemas de José Paulo Paes (2005) e lhes imprimiram suas formas singulares. Com isso, os poemas ganharam vidas porque foram modelados por esses sujeitos, que estavam presentes nos textos que produziram. Portanto, os alunos ganharam espaços de liberdade nas leituras escolares.

No que se refere à adequação da pesquisa, vimos que, de acordo com os estudos atuais do letramento literário citados no decorrer desta investigação, houve a instauração de uma mudança de paradigma no ensino de literatura, o que trouxe a noção de sujeito leitor para a sua didática. Dessa maneira, nos adequamos ao novo momento dos estudos do letramento literário, denominado por Rouxel (2013b, p.191) de o “advento dos leitores reais”, nos

distanciando dos formalismos didáticos que utilizávamos. Tais formalismos afastavam os alunos das leituras literárias que propúnhamos, pois ignorávamos suas subjetividades e realizações afetivas.

CONCLUSÃO

Sumário de quais foram às melhorias práticas alcançadas, suas implicações e recomendações

Ao renunciarmos, por meio desta pesquisa-ação, ao formalismo dos procedimentos de ensino de leitura literária para possibilitarmos os investimentos dos alunos que cursavam o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental na obra poética de José Paulo Paes (2005), reconhecendo-os como inevitáveis e necessários para toda experiência de leitura, reconfiguramos a noção de leitura literária que tínhamos.

A reconfiguração se deu por meio da nossa adesão ao modo de leitura subjetiva, que levou os alunos citados a perceberem os sentidos dos oito poemas que compuseram o *corpus* desta pesquisa, no todo. Desse modo, os poemas foram lidos como objetos artísticos, que falam do mundo e da vida, e não meramente estéticos. Portanto, portadores de formas (valores estéticos) e conteúdos (valores éticos). Assim sendo, tanto as formas- quando requeridas- quanto os conteúdos das produções literárias foram refletidos conjuntamente na comunidade leitora, para que os significados fossem construídos.

As leituras sensíveis autorizaram os fenômenos das identificações dos leitores e os convidaram a apropriações singulares. Dessa maneira, com a adesão ao modo subjetivo de ler, possibilitamos aos alunos- leitores reais, empíricos, plurais- os estabelecimentos de relações flutuantes e descontínuas com os poemas da obra mencionada. Enfim, colocamos esses sujeitos no centro da leitura literária ao possibilitarmos que imprimissem suas formas singulares às leituras e aos poemas.

Ao focalizarmos, nas leituras propostas, os resultados das apropriações dos textos dos autores pelos leitores- os textos dos leitores-, os interpretamos como relações vivas com os poemas lidos, que são marcas de investimentos pessoais. Esses textos- reações iniciais às leituras- foram os pontos de partida para os procedimentos interpretativos. Assim, por meio dos seus textos de leitores, os alunos projetaram os seus mundos nos mundos dos poemas e se engajaram emocionalmente nas leituras, tornando-as experiências pessoais. Portanto, os poemas de José Paulo Paes (2005) existiram porque foram moldados pelos alunos, atos que tornaram tais textos como deles, ou seja, versões para seus usos pessoais e que nas quais estavam presentes.

Para que os alunos dessem formas a esses textos que, conforme ressalta Rouxel (2013b), são objetos sem matérias e passageiros, propomos os registros nos diários de leitura.

Nesses instrumentos, caso o silêncio não tenha sido a opção, por meio da escrita ou do desenho, os alunos registraram suas associações, nas quais apareceram intertextualidades e, principalmente, interleituras. Os leitores relacionaram os poemas lidos com outros textos, mesmo tais composições não fornecendo explicitamente as condições manifestas para as construções dessas relações, com outros objetos culturais e com suas experiências de vida. No entanto, suas criatividadees apoiaram-se, ainda, em fragmentos de livros esquecidos e em livros imaginários por meio dos quais esses sujeitos compreenderam o mundo, que são integrantes de suas bibliotecas interiores.

Os limites das interpretações dos poemas foram estabelecidos pela comunidade de leitores. Ademais, como participantes de um grupo com interesses e objetivos em torno de leituras de poemas, os alunos aprenderam coisas fundamentais, como ouvir e valorizar os outros em um espaço de liberdade, conforme ressaltado por Petit (2009). Assim sendo, esses sujeitos aceitaram as diferenças, arriscaram a dar suas opiniões pessoais e respeitaram as dos outros pares. Portanto, os textos dos alunos, em suas singularidades, foram aceitos pelos componentes da comunidade leitora e submetidos à reflexão coletiva, resultando no(s) texto(s) da classe.

A comunidade leitora ainda suscitou nos alunos procedimentos metacognitivos⁶⁵ que os conscientizaram de seus caminhos interpretativos. As conversas sobre os poemas ocasionaram em relacionamentos de novas informações às existentes, seleções de estratégias de pensamentos com propósitos e planejamentos, monitoramentos e avaliações dos processos de pensamentos. Logo, os procedimentos colaboraram para que os alunos tivessem proveitos pessoais em suas leituras.

Ao propiciamos nas leituras sensíveis dos poemas de José Paulo Paes (2005) as ações de fruir, refletir e elaborar não nos obcecamos pelo tempo, visto que as mencionadas experiências ocorrem num ritmo mais lento, pois demandam dos leitores implicações singulares. A desaceleração didática foi possível porque o currículo da EMPDPU confere à disciplina Literatura tempo e espaço em seu currículo, dando caráter autônomo a ela em relação à disciplina Língua Portuguesa. Além do seu tempo, que é de 2h/a (duas horas aulas) semanais, pudemos utilizar o tempo destinado à disciplina Linguagens, que também é de 2h/a (duas horas aulas) semanais, por sermos professora dos dois campos de saberes. Desse modo, expandimos o tempo para as leituras subjetivas dos poemas para 4h/a (quatro horas

⁶⁵ Procedimentos utilizados para monitoramento, autorregulação e elaboração de estratégias para potencialização da cognição, segundo Zou e Sperb (2006).

aulas semanais) ao propormos as associações dessas composições à música de Paulo Bi (2005) e à arte da animação.

As associações propostas, que foram dos poemas de José Paulo Paes (2005) a outras linguagens artísticas ou objetos culturais, trouxeram ganhos significativos para os alunos, visto que os poemas lidos adquiriram significações mais ricas e amplificadas. Além do mais, tais associações permitiram que os sujeitos tivessem novas vivências nas apreensões dos fenômenos literários, conforme demanda o século XXI.

Com as canções de Paulo Bi (2005), que fundiram músicas e poemas de José Paulo Paes (2005), os recursos linguísticos sonoros utilizados pelo poeta foram evidenciados e as leituras cantadas estabeleceram vínculos afetivos na comunidade leitora. Cantando coletivamente, os alunos aprenderam a ouvir a si mesmos, aos outros e ao grupo como um todo.

As criações das animações digitais, que uniram os poemas e as canções, possibilitaram as concretizações imagéticas. Então, as imagens mentais produzidas pelos leitores como "complementos" à obra de José Paulo Paes (2005) ganharam formas e texturas, dando uma dimensão afetiva à leitura. Ainda, as animações digitais quebraram o princípio de fidelidade a essa obra, pois os alunos criaram outra arte por meio dela.

Portanto, esta pesquisa nos mostrou que é possível formar sujeitos leitores literários desde as séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Sujeitos capazes de vivenciar suas leituras como encontros pessoais e singulares, de redigir suas primeiras impressões de leituras nos diários, bem como de discutir, trocar, formular e justificar leituras. No decorrer do projeto proposto, que foi embasado no método Brincar de Ler, embora com alguns ajustes, os alunos desenvolveram, então, posturas críticas por meio das leituras subjetivas, se mantiveram o mais perto possível dos poemas lidos, com liberdade para utilizá-los e participaram de debates interpretativos mediante a comunidade de leitores da sala de aula, dando à leitura literária o seu caráter social.

Assim, adquiriram saberes sobre os poemas (conhecimento do gênero, poética, funcionamento do discurso etc.), sobre eles mesmos (ao expressarem pensamentos pessoais e julgamentos de gostos assumidos) e sobre o ato léxico ou metaléxicos (entendimentos das diferenças entre utilizar e interpretar os poemas). Adquiriram, também, técnicas linguísticas e textuais que estiveram voltadas para as compreensões dos sentidos dos poemas a partir de suas totalidades, ou seja, das suas estéticas (formas) e das suas éticas (conteúdos).

Dessa maneira, as propostas práticas de intervenções nos currículos escolares desenvolvidas pelos pesquisadores do letramento literário se adequaram a nossa realidade

educacional, no tocante ao tempo proporcionado pelo currículo da EMPDPU e em relação aos alunos.

Mas, além de mudanças em relação aos aspectos metodológicos do ensino da literatura, as mencionadas propostas práticas requereram adequações conjecturais que refletiram no espaço da nossa sala de aula, que se tornou “[...] um lugar de negociação de sentidos, um lugar de escuta do outro, um lugar de tolerância, um lugar de manifestação crítica, um lugar de escuta de si [...]” (LEBRUN, 2013, P. 147).

Porém, tão importante quanto o respeito, a confiança e a escuta mútuos estabelecidos no espaço da sala de aula foram às atenções que demos aos alunos enquanto sujeitos, no tocante as suas falas e aos seus pensamentos construídos nas e pelas escritas (e pelos desenhos, em se tratando dos sujeitos desta pesquisa). Assim, valorizamos as culturas literárias interiorizadas dos alunos, concebidas como bibliotecas interiores, que integram “obras conhecidas ou reconhecidas com dados singulares, eventualmente virtuais ou imaginários” (ROUXEL, 2013a, p. 19), apreendidas pelos leitores como processos de suas leituras. Portanto, concebemos as culturas literárias como participantes das construções identitárias singulares dos alunos- leitores infantis-. Enfim, a sala de aula tornou-se um lugar de subjetividades e intersubjetividades, no qual a leitura como experiência pessoal foi um saber partilhado.

As adequações elencadas foram feitas na nossa realidade educacional para que pudéssemos efetivar, por meio de mediações, as propostas práticas de intervenções nos currículos que os estudos do letramento literário propuseram e/ou estão propondo para o novo momento da literatura, que é dos leitores reais. Desse modo, leitores que liberam seus imaginários e projetam pulsões (energias psíquicas profundas) porque suas subjetividades não são controladas pelas injunções dos textos.

Recomendamos a prática de leitura subjetiva nas escolas, pois os reconhecimentos dos sujeitos leitores nos alunos trouxeram benefícios para nosso plano pedagógico. Ao incitar a pluralidade de leituras como constitutiva dos textos literários, essa leitura promoveu motivações para que os alunos se descobrissem nos poemas de José Paulo Paes (2005) e elaborassem suas identidades por meio deles. Portanto, o modo de ler subjetivo propiciou envolvimento dos alunos com a literatura e experiências leitoras singulares. Desse modo, os benefícios para o plano pedagógico aconteceram porque o protocolo de leitura subjetiva introduziu na nossa didática escolar espaços de liberdades para os alunos e salientou o papel fundamental das emoções desses sujeitos nas recepções das obras ou textos literários.

Utilizamos nesta pesquisa o método Brincar de Ler como forma de introduzirmos as confrontações dos leitores infantis com eles mesmos, por meio de uma leitura sensível, voltada à formação do sujeito leitor. No entanto, há outras propostas metodológicas que igualmente atendem a tal objetivo. Cabe ao professor escolhê-las em conformidade com seus alunos.

Jouve (2013), por exemplo, propõe um percurso em três tempos. A primeira etapa consiste em partir da relação pessoal com o texto, a segunda em confrontar as reações dos alunos com os dados textuais e a última em interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto ou obra, ou até quando elas os contradizem). A finalidade das interrogações é mostrar aos leitores que a leitura enriquece os saberes que eles têm sobre o mundo e aprofunda os saberes sobre eles mesmos.

Lebrun (2013) propõe os comitês de leitura ou oficinas de leitura para a formação literária de sujeitos leitores da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os comitês são baseados em práticas sociais de referência e permitem que os alunos encontrem seus lugares em uma comunidade leitora. Neste espaço, os leitores verbalizam seus encontros textuais, confrontam suas interpretações, dão suas opiniões e negociam com os outros. Portanto, por meio do debate e da escrita espera-se que os alunos leitores ultrapassem as expressões das subjetividades para construir sentidos e desenvolvam competências de leitura dentro de experiências ora singulares, ora coletivas.

O círculo de leitura, conforme o modelo escolar proposto por Cosson (2014), é outra proposta metodológica eficaz para a formação de sujeitos leitores. O círculo tem como objetivo comum discutir leituras de diferentes obras literárias, começando com as suas seleções pelo professor, segundo os interesses dos alunos, podendo ser guiadas por temas, autores ou gêneros. Os sujeitos devem escolher aquelas de suas preferências dentre o que foi selecionado. A partir das escolhas os grupos de leitura são montados. Depois disso, os cronogramas de leituras e de discussões de leituras são estabelecidos, propiciando aos alunos espaços de compartilhamento de seus encontros textuais, nos quais os diálogos em torno das obras são também lugares onde estes leitores se reconhecem como membros de uma comunidade.

Porém, os professores, baseados nos avanços das pesquisas em literatura e em didática da literatura elencados nesta pesquisa, podem elaborar os seus próprios métodos de leitura. O importante é que permitam as flutuações das impressões singulares dos alunos durante esta atividade. Para aqueles que queiram associar a leitura de poemas à música e à animação,

como procedemos nesta investigação, há bons CDs com poemas musicados no nosso mercado fonográfico⁶⁶.

Antes de encerrarmos estas considerações conclusivas, faremos uma pequena explicação a respeito do título escolhido para a dissertação: *Ler poemas e brincar, cantar e animar*. A escolha é uma alusão ao livro *Ler e brincar, tecer e cantar*- Literatura, escrita e educação, de Yolanda Reyes (2012). Nele, a autora colombiana defende que cabe ao ensino escolar propiciar aos alunos desejos de brincar, de montar o mundo da literatura e habitá-lo. Porém, em segunda instância, também cabe ao ensino mencionado assumir o desafio de tecer ponto por ponto para que os desejos de brincar se instaurem. No entanto, para a pesquisadora, aquilo que é preciso a escolar fazer não apresenta dificuldade.

No tocante ao título desta dissertação, “ler e brincar” são referências à obra *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis, de José Paulo Paes (2005), e ao método Brincar de Ler. “Cantar e animar” são menções à música de Paulo Bi e à arte da animação, mas as palavras podem ser associadas aos prazeres que as leituras lúdicas proporcionam aos leitores crianças. As ações destacadas- “ler, brincar, cantar e animar”- envolvem o mundo da linguagem, que é por excelência o mundo da literatura. É pelo mundo da linguagem, coloca Reyes (2012), que os sujeitos percebem o mundo que os rodeia, lhe atribuem sentidos, se expressam e se colocam nele. É este mundo que dá subsistência à literatura por meio de palavras e de silêncios, tornando-a um lugar de existências, de emoções. Portanto, atendendo ao apelo de Reyes (2012), defendemos nesta pesquisa um estudo literário calcado no saber ler e no saber brincar, portanto, no desejo e no prazer que são inerentes à experiência literária.

Julgamos que precisamos, igualmente, explicar o subtítulo da pesquisa: “uma experiência rumo ao letramento literário”. O aprendizado que obtivemos por meio desta prática investigativa, que foi feita em conjunto com os alunos, levou-os ao universo desse letramento, visto que foram formados como sujeitos leitores. A formação ocorreu porque proporcionamos a eles condições para que se engajassem emocionalmente nas leituras dos poemas de José Paulo Paes (2005) e, como resultado, a literatura, que é um lugar de existências, foi vista como dependente de experiências pessoais. Enfim, reaprendemos a “[...] ver nos escritos literários elaborações dinâmicas, atividades em perpétuo movimento, tentativas renegociadas sem cessar, operações vivas e não inteiramente controláveis, em uma palavra, forças” (BELLEMIN-NOËL *apud* ROUXEL, 2013c, p. 171).

⁶⁶ A título de exemplificação foram musicados poemas de Henriqueta Lisboa, Manoel de Barros, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, A, R. *O rato que roeu o rei*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- AGUIAR, V, T. O saldo da leitura. DALVI, M, A; REZENDE, N, L de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, 2013, p. 153-161.
- _____; CECCANTINI, J, L. (orgs.). *Poesia infantil e juvenil: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- ALEXANDRIA, M; TINOCO, R, C. Poemas, música e contemporaneidade: imagens de uma dialogia melopoética. *Revista Lumen et Virtus*, vol. 1, nº 2, maio/2010, p. 208-217.
- ALMEIDA, L, M. *Xisto no espaço*. São Paulo: Editora Ática, 1982.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J, A. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.
- BARROCO, S, M; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 2014, p. 22-31.
- BELINKY, T. *Os dez sacizinhos*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- Bi, P. *De Paes para filho*. São Paulo: Gravadora MCD, 2005, CD.
- BICALHO, D, C. Habilidades linguísticas. In: FRADE, I, C, A, S; VAL, M, G; BREGUNCI, M, G, C. *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 04/01/2015.
- BONDÍA, J, L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.
- BORDINI, M, G. *Poesia infantil*. São Paulo: Atlas, 1986.
- _____; AGUIAR, V, T. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, S, M; SOUSA, M A, F. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006, p.167-179.

BRANDÃO, A, C, P; ROSA, E, C, S, R. Leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... IN: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 69-81.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692/1971 (Ab-Rogada pela LDB - Lei N.º 9.394/96): Lei que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em: 13 de março de 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2014.

_____. Pró-Letramento: *Programa de Formação de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Secretaria de Educação Básica- Brasília- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, artigo 30. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

_____. Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

_____. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC. Acesso em: 10 de abril de 2015.

CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 1997.

CAPARELLI, S. *Boi da cara preta*. Porto Alegre, L&PM, 1983.

CHARTIER, R. Comunidade de leitores. In: *A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UNESP: 1999.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

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

COSTA, C, D, M. Literatura premiada entra na escola? In: In: PAIVA, A. (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 159-195.

DALVI, M, A. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In: DALVI, M, A; REZENDE, N, L de; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, 2013, p. 67-97.

_____; REZENDE, N, L de; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, 2013.

DIONÍSIO, M, L, T. *A construção de comunidade de leitores: leituras do livro de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

ECO, H. *Seis passeios pelo campo da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EICHENBERG, R, C. Brincar de ler: um método lúdico de ensino de leitura literária. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Porto Alegre: PUCRS, 2006.

_____; GONÇALVES, L, K; AGUIAR, V, T. *Itinerários de leitura para séries iniciais – base de conhecimentos*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios5.php>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

FIÚZA, E. *O pintinho Quiquiriqui*. São Paulo: Moderna, 1995.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser do leitor*. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANÇA, M. *A roupa do rei*. São Paulo: Global, 2012.

_____. *Cadê o rato?* Belo Horizonte: Dimensão, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, M, T, A. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2007,p. 155-173.

FURNARI, E. *Travadinhas*. São Paulo: Moderna, 2011.

GEBARA, A. E. L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B; BARBOSA, M, V. *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 25-48.

GERVAIS, B. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013, p.39-51.

GOLDSTEIN, N. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Editora Ática; 1998.

GOMES, L, A. *A casa das dez furunfulhas*. São Paulo: Mundo Infantil, 2010.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, R, J. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JONES, K; MARTIN-JONES, M; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre letramento multilíngue- diários de participantes e entrevistas. Magalhães, I. (org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2012, p.111- 158.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. *Por que estudar literatura?* Tradutores Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013, p. 53- 65.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

_____. Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; V; ELIAS, V, M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013, p. 133-148.

LEFFA, V, J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf. Acesso em: 23/02/2015.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 2009.

LISBOA, H. *O menino poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, 2014.

LOYOLA, J, S. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, B, B; BARBOSA, M, V.(orgs.) *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 113-124.

MACHADO, M, C. *Pluft, o fantasminha e outras peças*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1998.

MAGALHÃES, M. *Cartilha Anima Escola*. Rio de Janeiro: Anima Mundi, 2007. Disponível em: www.animaescola.com.br/media/.../cartilha%20Anima%20Escola.pdf. Acesso em: 03/02/2015.

MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2012.

_____. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2012, p. 17-68.

MINAS GERAIS (MG). *Regimento Escolar da E. M. Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

MORAES, V. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MORAIS, A, G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, E, M, C. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, A. (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 39-71.

PAES, J, P. *Quem, eu? Um poeta como outro qualquer*. São Paulo: Atual, 1996.

_____. Entrevista com José Paulo Paes. Revista Veja. Rio de Janeiro: Editora Abril, 3 abril de 1996. Entrevista concedida a Laura Capriglione. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervo/home.aspx>. Acesso em: 12/02/2015.

_____. *A poesia está morta mas juro que não fui eu*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

_____. Entrevista com José Paulo Paes. *Jornal de poesia*. Online: jun/ 1998. Entrevista concedida a Rodrigo de Souza Leão. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/r2souza08c.html>. Acesso em: 08/01/2015.

_____. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005.

_____. *Lé com cré*. São Paulo: Ática, 2012.

PAIVA, A (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

_____; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA et ali (orgs.). *Leituras literárias: discursos intransitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 111-116.

PAULINO, M, G, Função e disfunção da leitura. In: PAULINO, M, G (org). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

_____. *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones literários*. 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999. CD-ROM.

_____; R, COSSON (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

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

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, M, T, G. José Paulo Paes: um poeta (não) como outro qualquer. In: AGUIAR, V, T; CECCANTINI, J, L. (orgs.) *Poesia infantil e juvenil: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 213-236.

PESSOA, F. *Quadras ao gosto popular*. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: http://www.releituras.com/fpessoa_quadras.asp. Acesso em: 05/02/2015.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIGNATARI, D. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PINHEIRO, M, P. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. Dissertação de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006.

QUEIRÓS, B, C. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RANGEL, E, O. Literatura e livro didático no ensino médio. PAIVA et al (orgs.). *Leituras literárias: discursos intransitivos*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005, p. 145-162.

RESENDE, M, A. *Cadê o docinho que estava aqui?* São Paulo: Saraiva, 2011.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar- Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REZENDE, N, L. Apresentação ao leitor brasileiro. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013, p. 7-18.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. DALVI, M, A; REZENDE, N, L; JOVER-FALEIROS, R, (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 99-112.

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: 70, 1976.

RODARI, G. *Gramática da Fantasia*. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo. Summus, 1982.

ROSINHA, O. *O casamento do rato com o filho do besouro*. São Paulo: Frase e Efeito, 2012.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Muad. *Revista Criação & Cultura*, nº 9, p.13-24, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M, A; REZENDE, N, L; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 17-33.

_____. O advento dos leitores reais. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013b, p. 191-208.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013c, p.164-188.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. . ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE,

N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013d, p.151-189.

_____. Autobiografia de leitor e identidade. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013e, p. 67- 87.

_____. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Anne Rouxel. Revista *Teias*, v.16, n.41 (2015). Entrevista concedida a Neide Luiza de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1848>. Acesso em: 13 de agosto de 2015.

_____; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013.

_____; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013, p. 19-24.

SANTOS, L, B. *O poema na sala de aula: a voz e a vez do leitor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, São Paulo: USP, 2012.

SILVA, D, C, S e; CAMARGO, G, O de; GUIMARÃES, M, S, B (orgs.). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

_____; COSTA, K, M, M. Leitura de poesia e formação de leitor: do impresso ao digital. In: SILVA, D, C, S e; CAMARGO, G, O de; GUIMARÃES, M, S, B (orgs.). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012, p. 29-43.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R, J. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

STREET, B. Eventos de letramento e prática de letramento: teoria e prática dos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2012, p. 69-92.

TAUVERON, C. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-131.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

VALENTE, T, A. Gêneros poéticos na escola. In: AGUIAR, V, T; CECCANTINI, J, L. (orgs.). *Poesia infantil e juvenil: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VASCONCELOS, J, M. *O meu pé de laranja lima*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

VILELA, B. *A galinha do vizinho bota ovo amarelinho*. São Paulo: Escala Editorial, 2011,

VILELA, F; BARBIERI, N. *Três tigres tristes*. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

VIEIRA, A. Autonomia no jogo da leitura. *Comunicação e Educação*, São Paulo: USP, set./dez, 1995, p. 31-35.

VIGOTSKI, L, S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Capolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2007, p. 245-266.

ZOU, G, I, de; Sperb, T, M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 19, nº 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de março de 2015.

REFERÊNCIAS DE SITES

http://www.paulobi.com/#!our_story/component_74511 (Sobre o cantor e compositor Paulo BI)

<http://www.muam.org.br/muan/download> (Para baixar o *softwarwe* Muam- Manipulador Universal de Animações).

<http://www.muam.org.br> (Informações sobre o *softwarwe* Muam- Manipulador Universal de Animações).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115
(Programa Mais Educação)

<http://www.mec.gov> (Relação de livros adquiridos pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar PNBE, 2014).

<http://www.pensador.uol.com.br> > autores > Jean de La Fontaine (Fábula “O leão e o ratinho” de La Fontaine).

http://casafernandopessoa.cmlisboa.pt/fileadmin/CASA_FERNANDO_PESSOA/Imagens/servico_educativo/Quadras_ao_gosto_popular_.pdf . (Quadras ao gosto popular de Fernando Pessoa).

http://quintarola.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html. (Parlenda “O casamento do rato com o filho do besouro”).

<http://mootleyf.blogspot.com.br/2011/08/dez-soldadinhos.html>. (Parlenda “Os dez soldadinhos”).

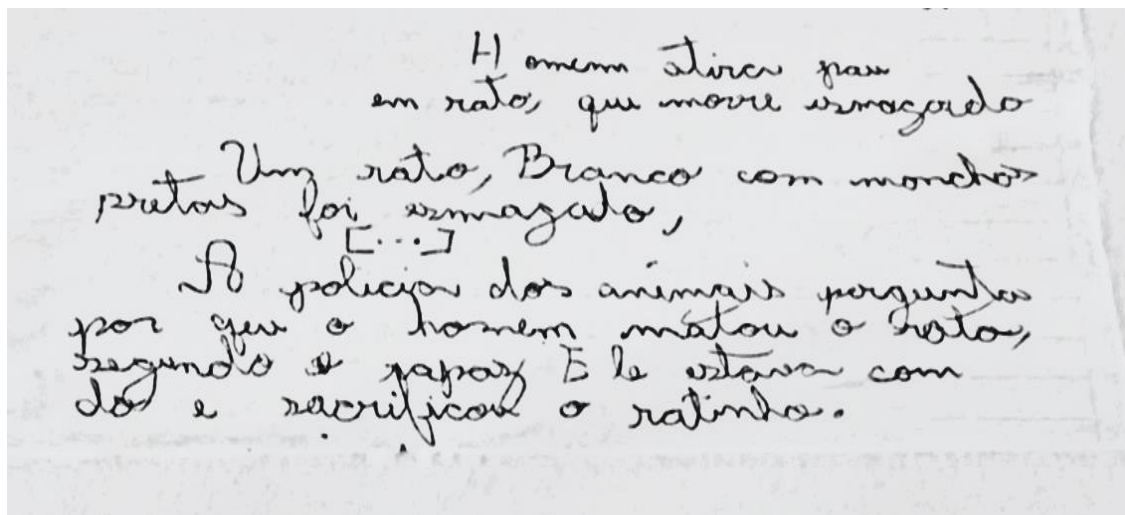
<http://www.correiodeuberlandia.com.br>. (Notícia: “Acidente na avenida João Naves de Ávila deixa quatro militares feridos”)

<http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/cartilha%20Anima%20Escola.pdf>

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf. (Cartilha Anima Escola)

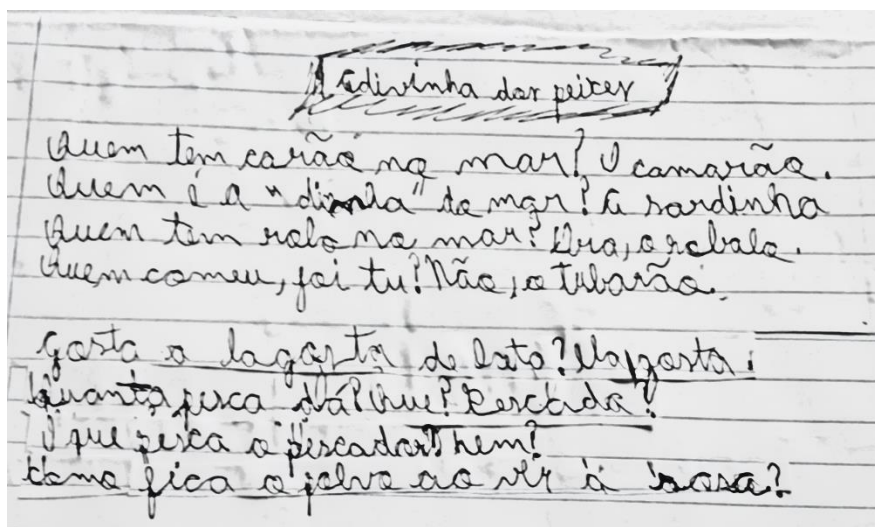
ANEXO- Produções criativas dos alunos feitas na etapa “Atividade Criativa” do método Brincar de Ler.

Figura 31-- Texto individual produzido na aula 2



Fonte: Caderno da aluna.

Figura 32- Texto coletivo produzido na aula 3



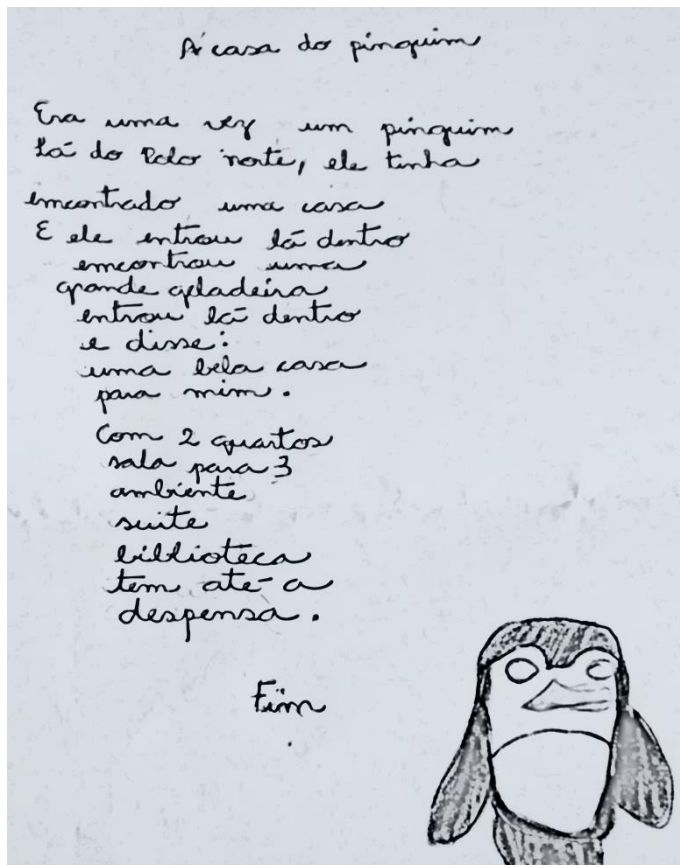
Fonte: Caderno do aluno.

Figura 33- Pinturas individuais feitas na aula 4.



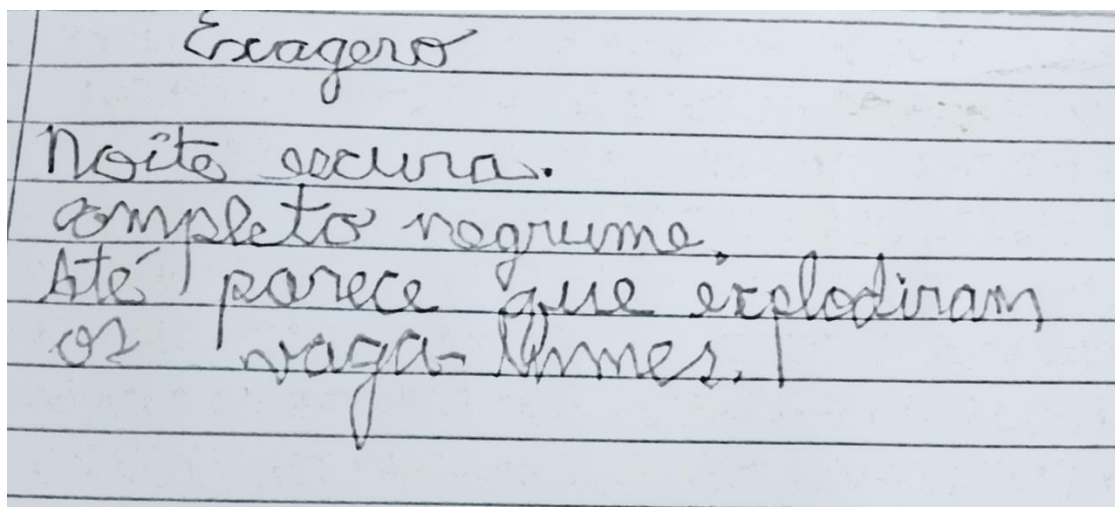
Fonte: Cadernos dos alunos.

Figura 34- Texto individual produzido na aula 5.



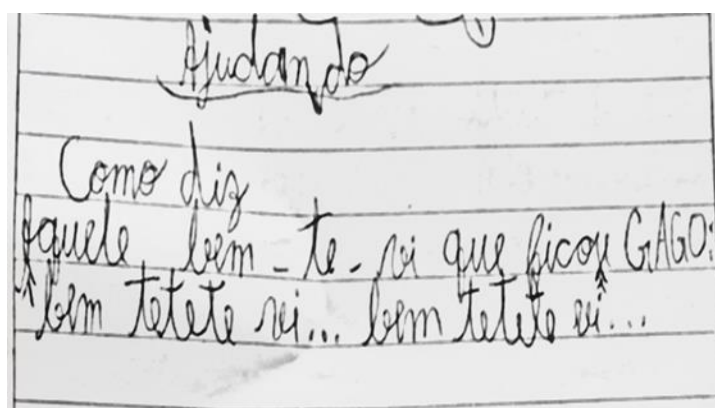
Fonte: Caderno do aluno.

Figura 35- Texto individual produzido na aula 6



Fonte: Caderno do aluno.

Figura 36- Texto coletivo produzido na aula 7



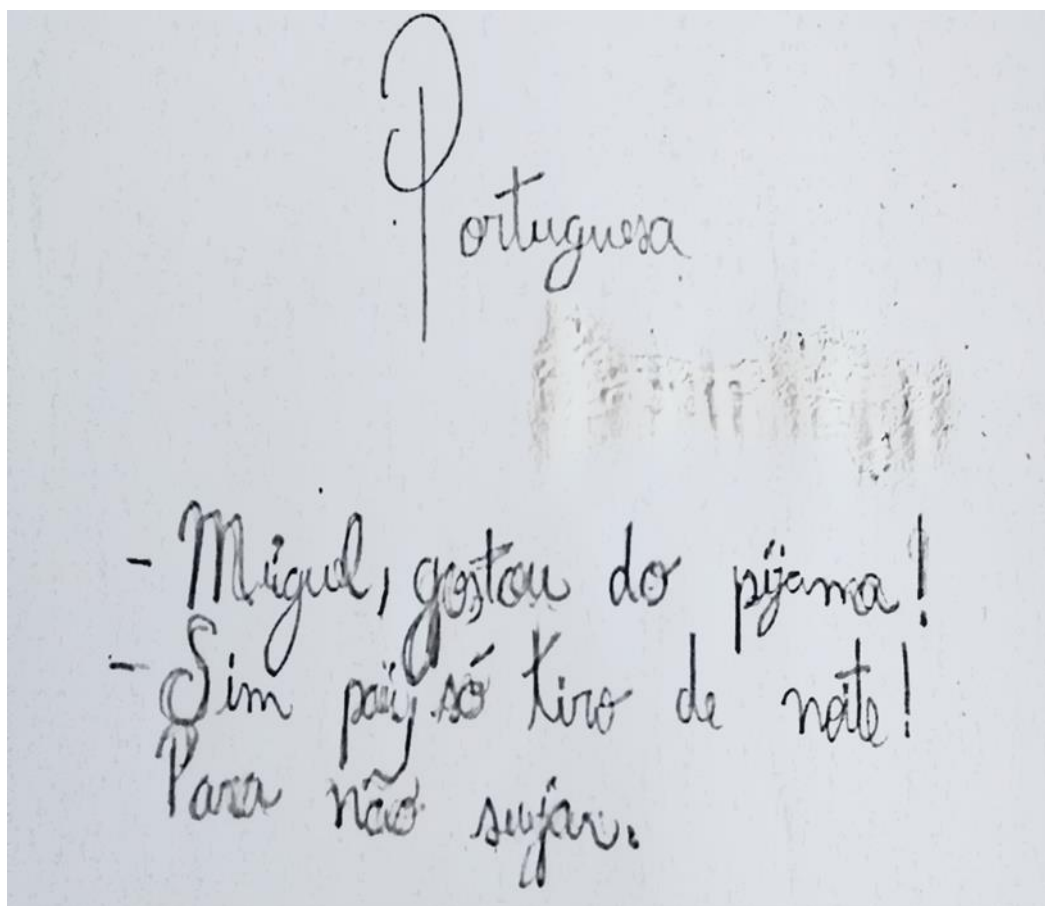
Fonte: Caderno da aluna.

Figura 37- Texto individual produzido na aula 8



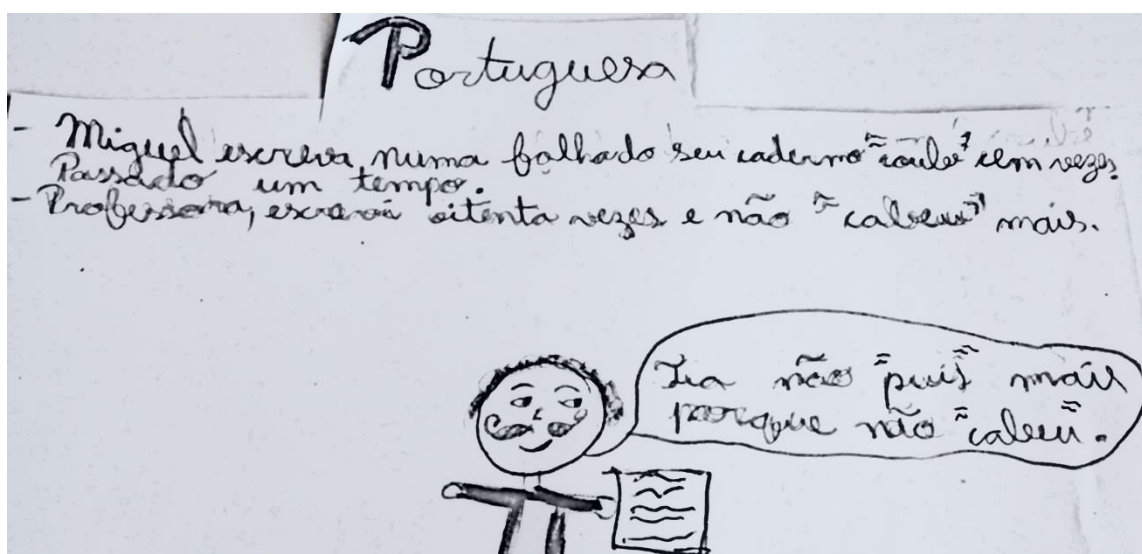
Fonte: Caderno da aluna.

Figura 38- Texto individual produzido na aula 9



Fonte: Caderno do aluno

Figura 39- Texto individual produzido na aula 9.



Fonte: Caderno da aluna.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Questionário aplicado.

Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa
Literatura e Linguagem
Professora: Sandra Helena Borges
Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

1-Marque com um X os ambientes que você frequenta:

Bibliotecas fora do contexto escolar _____ Livrarias _____

Cinemas _____ Teatros _____

2- Quais destes objetos têm na sua casa?

_____ livros

_____ revistas

_____ jornais

_____ gibis

_____ outros (computador, notebook, tablete etc.).

3-Você gosta de ler? O quê?

4- Sabe o que é poema?

5- Lembra-se de algum poema trabalhado na escola? Qual?

6- E de algum poeta você se lembra? Qual?

7- Você já pegou algum livro de poemas na biblioteca da escola? Gostou?

8- Você se lembra de algum trava-língua, parlenda ou canção folclórica? Qual ou quais?

9- Escreva a cantiga “A Barata diz que tem” que a sua professora vai ditar.

10- Leia a fábula “O leão e o ratinho”, de La Fontaine, e a conte de novo com as suas palavras. Não acrescente elementos novos a ela.

APÊNDICE B- Planejamentos das aulas dos eventos de letramento

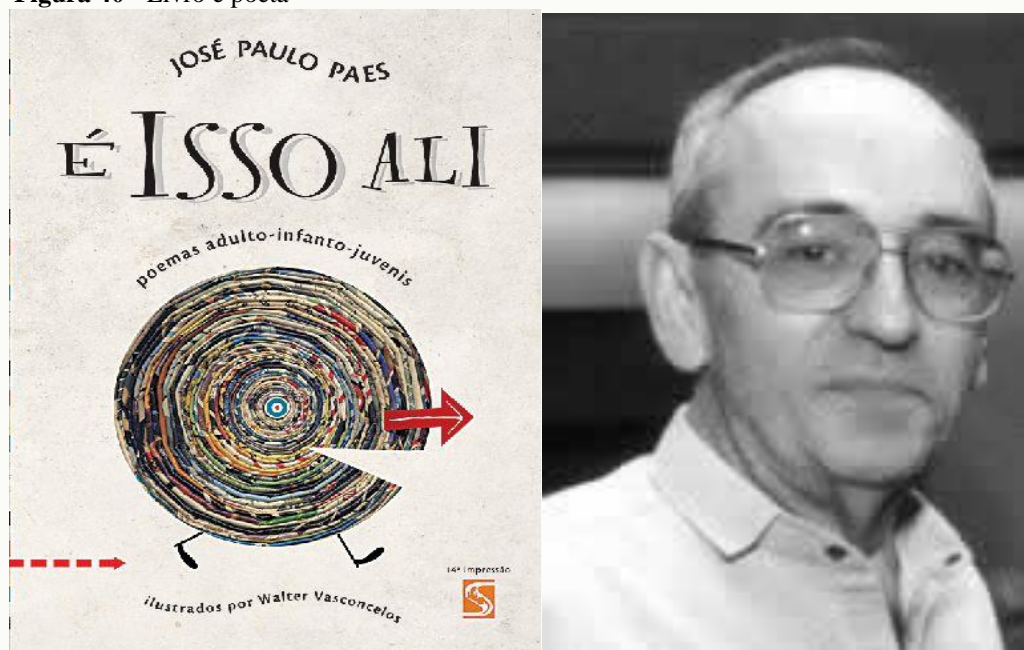
Tabela 4- Planejamento da aula 1

Aula 1

TEMPO ESTIMADO- 2 HORAS/AULA

Conhecendo o livro e o poeta

Figura 40 - Livro e poeta



Fonte: www.google.com.br

Deixar que os alunos manuseiem livremente os livros, após ter falado a eles sobre o projeto de letramento literário iniciado e o seu objetivo.

Perguntas a serem feitas à comunidade leitora com a finalidade de despertar o interesse pela leitura do livro, formalizar conhecimentos sobre o gênero poema e conhecer o poeta.

1- Para vocês o que o título do livro sugere? Conhecem alguma expressão semelhante? Qual é a relação que pode existir entre o título e essa expressão? (Deixar em aberto essas questões para que os alunos ampliem a compreensão da resposta depois das leituras dos poemas do livro).

2- Ao explicar o título do livro o autor afirma que “toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado.” O que isso quer dizer? Para vocês quais são as relações desta afirmação com o título?

3. O que a ilustração da primeira capa sugere? Observar com os alunos as técnicas utilizadas: colagem com dobraduras para os círculos que formam uma cara-corpo; colagens de círculos sobrepostos para o olho; recorte que forma uma boca; colagem e pintura para a seta que forma o nariz e para o centro do círculo que forma o olho; desenho que forma os pés. Depois, pedir para que folheiem o livro observando a diversidade de técnicas utilizadas nas ilustrações internas, assim como na ilustração desta capa.

4. Que tipo de texto está na orelha da capa do livro? Ele fala de quem?

5- Que ideias o texto da segunda capa enfatiza? Qual a relação entre as ideias de Ana Maria Machado e a definição do próprio poeta: “a poesia não é mais que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo”? Sugerir para que os alunos fiquem atentos às características da poesia de José Paulo Paes definidas por ele e por Ana Maria Machado, para que as reconheçam nas leituras dos poemas.

6- Vamos observar os poemas do livro? Todos têm a mesma forma?

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 5- Planejamento aula 2

Aula 2

TEMPO ESTIMADO- 2 HORAS/AULA

POEMA

Acidente

Atirei o pau no gato,
mas o gato
não morreu,
porque o pau pegou no rato
que eu tentei salvar do gato
e o rato
(que chato!)
foi quem morreu...

(PAES, J, P. *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Anunciar o título e escrevê-lo no quadro. Conversar com os alunos a respeito do assunto de modo que eles compreendam, por meio dos exemplos relatados, que um acidente diz respeito a algo inesperado, mas nem sempre indesejável.

LEITURA

- 1- Feita pela professora de forma oralizada cuidando da entonação e ritmo.
- 2- Leitura coletiva oralizada.
- 3- Leitura silenciosa.
- 4- Leitura individual oralizada.
- 5- Leitura com acompanhamento da música (CD De Paes para Filhos- faixa 7).

Apresentar a cantiga que é o texto de referência:

Atirei o pau no gato

Atirei o pau no gato tô tô
Mas o gato tô tô

Não morreu reu reu
 Dona Chica cá
 Admirou-se se
 Do berro, do berro que o gato deu:
 Miau!
 (Cantiga popular)

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

- 1- Vocês acham que o acidente descrito no texto 1 foi indesejável? E o do texto 2 também foi?
- 2- No texto 1, quem levou a pior? E no texto 2?
- 3- Quais são as palavras que rimam no texto 1. O que há em comum entre essas palavras?
- 4- Leiam novamente o 7º verso do texto 1. Por que os parênteses foram usados?
- 5- Agora leiam novamente o último verso do texto 1. Por que ele foi encerrado com reticências?
- 6- Leiam novamente os dois textos e selecionem as informações comuns aos dois textos e separem as novas informações presentes no primeiro texto. Por que será que essas novas informações foram acrescentadas?
- 7- Por que o personagem ilustrado no livro está com asas?

ATIVIDADE CRIATIVA

Sugerir que os alunos escrevam uma notícia a partir do poema lido. Antes disso, explorar com eles, por meio do *data show*, a notícia abaixo, respondendo às perguntas: quem? onde? que acidente? como? quando? por quê?

Acidente na Avenida João Naves de Ávila deixa quatro militares feridos

Diogo Machado

Um acidente no cruzamento das avenidas João Naves de Ávila e Cesário Alvim, no setor central de Uberlândia, deixou quatro policiais militares feridos no fim da tarde desta terça-feira (3). Dois deles ficaram gravemente feridos; um com fratura na perna. O acidente ocorreu depois que uma caminhonete tentou uma manobra irregular e bateu em duas motos patrulhas da Força Tática.

Segundo testemunhas, o condutor da caminhonete estava na Avenida João Naves de Ávila sentido centro-bairro e as motos patrulhas na outra pista no sentido bairro-centro. Quando o sinal abriu, o motorista do automóvel tentou entrar na Avenida Cesário Alvim virando irregularmente à esquerda e batendo nas motos em que estavam os militares.

Dois deles foram encaminhados a hospitais particulares e passam bem. Outros dois PMs, inclusive o que teve fratura na perna, foi encaminhado ao Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC-UFU). A assessoria de imprensa do hospital informou que um deles pediu transferência para outro hospital e recebeu alta no HC-UFU e o outro ferido está estável.

O motorista da caminhonete foi conduzido à Delegacia de Plantão da Polícia Civil e depois de prestar depoimento foi liberado. Ele e o jovem que estava com ele na caminhonete não tiveram ferimentos e prestaram socorro às vítimas.

Os militares feridos têm 27 anos, 28 anos, 31 anos e 32 anos e estavam a serviço da 91ª Companhia de Polícia Militar (Cia. PM) e 148ª Cia PM.

(Disponível em: www.correiodeuberlandia.com.br/. Acesso em: 04 de fevereiro de 2015).

DESFECHO LÚDICO

Os alunos apresentam os textos escritos em forma de narração televisiva em um estúdio de televisão previamente montado na sala.

(Após a correção dos mesmos pela professora, os alunos deverão fazer a refacção em casa como tarefa, como já foi combinado desde o início do ano).

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 6- Planejamento da aula 3

Aula 3

TEMPO ESTIMADO 2 HORAS/AULA

Poema

Adivinha dos peixes

Quem tem cama no mar? O camarão.
Quem é sardenta? Adivinha. A sardinha.
Que não paga o robalo? Quem roubá-lo.
Quem é o barão no mar? O tubarão.

Gosta a lagosta do lago? Ela gosta.
Quantos pés cada pescada tem? Hem?
Quem pesca alegria? O pescador?
Quem pôs o polvo em polvorosa? A rosa.

(PAES, J, P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Sugerir que os alunos brinquem de descobrir palavras dentro das seguintes palavras: camarão, sardinha, robalo, tubarão, lagosta, pescada, pescador, polvorosa. Anunciar que o poema que será lido faz esta brincadeira.

LEITURA

- 1-Leitura feita pela professora de forma oralizada cuidado da entonação e do ritmo.
- 2-Leitura coletiva oralizada.
- 3- Leitura silenciosa.
- 4- Leitura individual oralizada.
- 5-Leitura em coro alternando as vozes dos meninos e das meninas na 1ª estrofe e recitando em uníssono na 2ª estrofe.
- 6-Leitura com acompanhamento da música (CD “De Paes para Filhos”- faixa 2).

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

- 1-Vocês conhecem os peixes marítimos que aparecem no poema? Quais são os preferidos de vocês?
- 2- Quais adivinhas são mais interessantes no poema?
- 3- Se fossemos seguir as coincidências sonoras para escrevermos o verso 7 na segunda estrofe, ele seria assim: Quem pesca dor? o pescador. Esta dor seria de quem?
- 4-E a alegria colocada pelo poeta é de quem?
- 5- Quais respostas vocês dariam à pergunta feita no verso 6?
- 6- Vocês sabem o que é polvorosa? Vamos tentar descobrir pensando no estado do polvo ao ver a rosa que é tão bonita?
- 7- Por que na ilustração do poema aparecem somente o pescador e o peixe?

ATIVIDADE CRIATIVA

Sugerir que de forma coletiva os alunos mudem as respostas e perguntas do poema, porém mantendo os personagens. Para isso, eles deverão usar as palavras que descobriram dentro das palavras sugeridas na etapa “Estímulo Lúdico”.

DESFECHO LÚDICO

Leitura em coro do texto produzido alternando as vozes dos meninos e das meninas nos versos.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 7- Planejamento da aula 4

Aula 4

TEMPO ESTIMADO- 2 HORAS/AULA

Poema

Vida de Sapo

O sapo cai
 num buraco
 e sai.

Mas noutro buraco
 cai.

O sapo cai
 num buraco
 e sai.

Mas noutro buraco
 cai.

É um buraco
 a vida do sapo.

A vida do sapo
 é um buraco.

Buraco pra cá.
 Buraco pra lá.

Tanto buraco enche o sapo.

(PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Apresentar o título do poema e pedir que os alunos imaginem e depois falem como é a vida do sapo.

LEITURA

- 1-Leitura feita pela professora de forma oralizada cuidado da entonação e do ritmo.
- 2-Leitura coletiva oralizada.
- 3- Leitura silenciosa.
- 4-Leitura utilizando o corpo (batidas de palmas) para marcação do ritmo.
- 5-Leitura com acompanhamento da música (CD “De Paes para Filhos”- faixa 1).

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

1-O que vocês compreenderam do poema?

2- Por que o poema foi escrito de forma diferente?

3- Releiam as estrofes 1 e 2. Qual é o som que permanece nos nossos ouvidos? O que será que ele representa?

4-Por que o poeta repetiu estrofes?

5- Leiam novamente as estrofes 5 e 6. Elas transmitem a mesma ideia? O que muda de uma estrofe para outra?

6-Na última estrofe foi usada, com pequena alteração, uma expressão bastante popular. Vocês sabem qual é ela e o que significa?

7-Vocês acham que a vida do sapo narrada no poema é parecida com outras vidas? Por quê?

8-A expressão do sapo da ilustração demonstra o quê?

ATIVIDADE CRIATIVA

Sugerir que os alunos representem o poema em uma folha sulfite através de uma pintura com tinta guache. Orientá-los a se moverem pelos sentimentos suscitados pela leitura.

DESFECHO LÚDICO

Os alunos apresentam suas criações para os colegas e as descrevem. Depois, as mesmas deverão ser coladas no cartaz no qual o poema foi escrito. Esse cartaz deverá ser colado em uma das paredes do pátio da escola para apreciação dos demais alunos das outras salas e depois retornar para a sala de aula dos leitores participantes da pesquisa.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 8- Planejamento da aula 5

Aula 5

TEMPO ESTIMADO 2 HORAS/AULA

Poema

Exageros

1.

No Polo Norte faz um frio enorme
Um frio polar,
que não é brincadeira.
Por isso, para se esquentar,
O pinguim dorme
dentro da geladeira.

(PAES, J, P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Dizer aos alunos que eles desenharam o animal que será tratado no poema. Para isso, deverão seguir os passos: 1-Primeiro desenhar duas formas ovais, uma em cima da outra, parecido com um boneco de neve. 2-Depois fazer as asas em forma de nadadeira, o bico e a cauda curta. 3- Agora desenhar as patas e o contorno da barriga. 5-Para terminar fazer os olhos. (Deixar que descubram que o animal é o pinguim durante o processo do desenho).

LEITURA

- 1- Leitura feita pela professora de forma oralizada cuidando da entonação e ritmo.
- 2- Leitura coletiva oralizada.
- 3- Leitura silenciosa.

- 4- Leitura individual oralizada.
- 5- Leitura com acompanhamento da música (CD *De Paes para Filhos*- faixa 5).

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

- 1-O que vocês acharam da ideia do pinguim?
- 2-Gostaram da ilustração?
- 3-No nosso dia a dia usamos muitos “exageros” para realçarmos o que estamos dizemos. Vocês se lembram de alguns? Quais?
- 4-Tem rima ou rimas no poema? Qual ou quais?
- 5- Qual é o exagero do poema?
- 6- Tentem explicar o sentido da expressão "não é brincadeira", que está no 3º verso. Vocês falam esta expressão?
- 7- A locução "por isso", no 4º verso, tem a finalidade de justificar o exagero do poema. Ela se refere a que?
- 8- Vocês conseguem colocar no lugar de "polar" outra palavra, de modo que o sentido do poema não seja alterado e a rima seja mantida?

ATIVIDADE CRIATIVA

Propor que os alunos escrevam textos descrevendo a casa do pinguim, podendo ser em verso ou em prosa.

DESFECHO LÚDICO

Cada aluno lê a sua criação.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 9- Planejamento da aula 6

Aula 6

TEMPO ESTIMADO- 2 HORAS/AULA

Poema

Exageros

2.

Noite escura.

Completo Negrume.

Até parece que puseram fraldas

Nos vaga-lumes.

(PAES, J, P. *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Entregar para cada aluno as palavras do poema fora da ordem. Orientá-los que deverão recortá-las para tentar montar o poema a ser lido nesta aula. Dar a dica sobre a quantidade de versos. Antes da entrega dos livros para a leitura, deixar que cada aluno leia o poema que montou para verificação de quem se aproximou mais da criação do poeta.

LEITURA

- 1-Feita pela professora de forma oralizada cuidando da entonação e ritmo.
- 2- Leitura coletiva oralizada.
- 3- Leitura silenciosa.
- 4-Leitura individual oralizada.
- 5- Leitura dramatizada feita por grupos de quatro alunos.
- 6-Leitura com acompanhamento da música (CD *De Paes para Filhos*- faixa 14).

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

- 1- Vocês já viram vaga-lumes? O que acharam? Como a noite estava?
- 2- Acharam o poema interessante?
- 3- Gostaram da ilustração do poema?
- 4- Vocês acham que a ilustração também foi exagerada? Por quê?
- 5- O poema tem rima ou rimas? Qual ou quais?
- 6- Qual é o exagero do poema?
- 7- Quais são os versos que preparam a credibilidade, isto é, a colocação que torna verdadeiro o exagero citado?
- 8- Vocês acham que um adulto explicaria o porquê da noite ser escura desta maneira? Por quê?
- 9- A expressão “até parece que” é muito usada em nossas falas quando queremos comparar coisas ou objetos, por exemplo, “o carro é tão rápido, até parece que é um avião.” Vocês se lembram de outras falas nas quais são usadas esta expressão?

ATIVIDADE CRIATIVA

Sugerir que os alunos leitores completem o poema com outro exagero:

Noite escura.

Completo negrume.

Até parece que _____
_____ nos vaga-lumes.

DESFECHO LÚDICO

Com as luzes da sala de aula apagadas e janelas fechadas, cada aluno apresenta sua criação.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 10- Planejamento da aula 7

Aula 7

TEMPO ESTIMADO- 2 HORAS/AULA

Poema

Correção

Como dizia

Aquele bem-te-vi que ficou míope:

“bem te via...bem te via...”

(PAES, J. P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Colocar no som o canto do pássaro protagonista do terceto. Em seguida fazer as seguintes indagações:- Vocês sabem que pássaro está cantando? - E se esse pássaro deixasse de enxergar bem como seria seu canto? Informar que o poema desta aula responde à pergunta.

LEITURA

- 1-Leitura feita pela professora de forma oralizada cuidando da entonação e do ritmo.
- 2- Leitura silenciosa.
- 3- Leitura coletiva oralizada.
- 4-Leitura individual oralizada.
- 5- Leitura dramatizada por duplas de alunos.
- 6-Leitura com acompanhamento da música (CD De Paes para Filhos- faixa 4).

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

- 1- Vocês já tinham pensado na possibilidade do canto do bem-te-vi nem sempre ser "bem-te-vi"?
- 2- E se o bem-te-vi do poema fosse gago. Como seria seu canto? Como ficaria o poema com o bem-te-vi gago?
- 3- O poeta é um observador da natureza. E vocês, também são? Justifiquem as respostas com exemplos.
- 4- O poema tem rima ou rimas? Qual ou quais?
- 5- Quem consegue explicar o título do poema?
- 6- Vocês gostaram da brincadeira feita pelo poeta? Justifiquem suas respostas.
- 7- Foi difícil descobrir o significado da palavra "míope"? Por quê?
- 8- Por que as aspas foram usadas no verso 3?
- 9- O bem-te-vi do poema ainda continua míope? Justifiquem suas respostas com elementos do poema.

ATIVIDADE CRIATIVA

Montar um jogo dramático com o poema para ser encenado, de forma improvisada, por todos os alunos. Levantar a situação como ponto de partida: -Bem-te-via... bem-te-via... Que é isso? (escrever no quadro a resposta mais criativa e a partir dela fazer outra pergunta e, assim, sucessivamente até formar uma história com início, meio e fim).

DESFECHO LÚDICO

Encenação do texto criado acima sem recorrer a materiais sofisticados. Todos os alunos deverão participar da encenação. Os corpos é que se movimentam para incorporar os personagens.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 11- Planejamento da aula 8

Aula 8

TEMPO ESTIMADO: 2 HORAS/AULA

Poema

Exageros

3.

D. Pedro I resolveu subir
À montanha mais alta do mundo.
Tanto tempo demorou subindo,
Que quando chegou lá em cima
Já era D. Pedro II.

(PAES, J. P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Informar os alunos que serão mostradas três fichas (D. Pedro I, Everest e D. Pedro II). Eles deverão lê-las rapidamente e em seguida falar o que sabem sobre as expressões e/ou palavra. Informar que o poema desta aula alude às expressões e/ou palavra.

LEITURA

- 1- Leitura feita pela professora de forma oralizada cuidando da entonação e ritmo.
- 2- Leitura silenciosa.
- 3- Leitura coletiva de forma oralizada.
- 4- Leitura individual oralizada.
- 5- Leitura com acompanhamento da música (CD De Paes para Filhos- faixa 10).

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

- 1-O que vocês compreenderam do poema?
- 2-Vocês gostaram da ilustração do poema?
- 3-O poema tem rima ou rimas? Qual ou quais?
- 4-Qual é o exagero do poema?
- 5- Qual é a informação que prepara a credibilidade, ou seja, que torna verdadeiro o exagero citado?
- 6-Na opinião de vocês, por que D. Pedro I demorou tanto tempo subindo a montanha mais alta do mundo?
- 7-. Vocês acham que o poema ridiculariza o próprio D. Pedro I ou o grupo (portugueses) que ele representa? Por que será que este grupo foi ridicularizado pelo poeta?

ATIVIDADE CRIATIVA

Cada aluno receberá a ilustração de Pedro I que está no livro. Em seguida retirará um balão de diálogo de uma caixa. Colará o balão do diálogo perto da ilustração e criará um texto retratando a fala, o grito ou o pensamento de D. Pedro I ao subir a montanha mais alta do mundo.

DESFECHO LÚDICO

O aluno fará de conta que é um repórter que está entrevistando D. Pedro I após a descida da montanha mais alta do mundo. Terá que perguntar ao personagem porque falou, gritou ou pensou o que foi imaginado na atividade anterior. Para apresentar para os outros colegas a sua pergunta, poderá convidar um deles para ser D. Pedro I.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 12- Planejamento da aula 9

Aula 9

TEMPO ESTIMADO – 2 HORAS/AULAS

Poema**Portuguesa**

- Manuel, quando é “agora”?
- Ora, pois pois:
depois de antes ou antes de depois!

(PAES, J. P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005, sem página).

ESTÍMULO LÚDICO

Informar aos alunos o título do poema “Portuguesa”. Indagá-los sobre o que trata então o poema a ser lido. Escrever no quadro as hipóteses.

LEITURA

- 1-Leitura feita pela professora de forma oralizada cuidando da entonação e ritmo.
- 2-Leitura individual.
- 3-Leitura coletiva oralizada.
- 4-Leitura individual oralizada.
- 5-Leitura dramatizada por duplas de alunos.
- 6-Leitura com acompanhamento da música (CD De Paes para Filhos- faixa 9).

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

- 1-Agora que lemos o poema, o título remete a quê? Alguém acertou?
- 2-O que vocês compreenderam do poema?
- 3-Este poema tem rima ou rimas? Qual ou quais?

- 4-Que recurso o poeta utilizou para que o poema tenha humor?
- 5- A resposta de Manuel foi errada? Justifique.
- 6- Para vocês o aspecto engraçado, piadista, do poema está sobre o que diz Manuel ou sobre ele? Por quê?
- 7-Por que na ilustração do poema o relógio tem bigode?

ATIVIDADE CRIATIVA

Com as piadas de portugueses trazidas de casa, conforme solicitado na aula anterior, sugerir que os alunos tentem escrever um poema com o título "Portuguesa", com três versos.

DESFECHO LÚDICO

Cada aluno escreve seu poema em um papel sem identificação. Todos os papéis serão dobrados e colocados em uma caixa. Cada aluno retira um papel da caixa e lê o poema para os demais.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 13- Planejamento aula 10

Aula 10

TEMPO ESTIMADO – 2 HORAS/AULAS

Conversa na comunidade de leitores

- 1-Após a leitura dos oito poemas como vocês explicam o título do livro?
 - 2- Que poemas vocês mais gostaram? Por quê? (os grupos para a produção das animações serão montados respeitando estas preferências).
 - 3- Agora vocês vão ver algumas animações de poemas de José Paulo Paes (usar o *data show*). Prestem atenção em todos os detalhes, pois falaremos sobre eles.
- <https://www.youtube.com/watch?v=zWt2XnY5rdM>
<https://www.youtube.com/watch?v=0y3LKK1gmiY>
<https://www.youtube.com/watch?v=0y3LKK1gmiY>

Conversar sobre o que os alunos observaram. Lançar a pergunta: Do que precisamos para fazermos uma animação?

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 14- Planejamento da aula 11

Aula 11

TEMPO ESTIMADO – 2 HORAS/AULAS

Cada grupo de alunos faz os quadros para ilustrar o poema. Os quadros deverão ser feitos com materiais diversos trazidos pelos alunos: tinta, giz de cera, lápis de cor, massinha etc. Após o término, o grupo fotografa sua produção.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 15- Planejamento da aula 12**Aula 12**

TEMPO ESTIMADO 2 HORAS/AULAS

Conhecer o programa MUAN (Manipulador Universal de Animação) no laboratório de informática através do tutorial impresso que fizemos.

Cada grupo monta a primeira parte da sua animação utilizando o programa.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 16- Planejamento da aula 13**Aula 13**

TEMPO ESTIMADO 2 HORAS/AULA

Conhecer o programa *Windows Movie Maker* no laboratório de informática através do tutorial impresso que fizemos.

Cada grupo monta a segunda parte da sua animação utilizando o programa.

Registro dos alunos nos diários de leitura e da professora no diário de aula.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

Tabela 17- Planejamento da aula 14**Aula 14**

TEMPO ESTIMADO 2 HORAS/AULA

Os alunos apresentam para os pais as animações e declamam os poemas em um evento, que será organizado por eles, chamado "Café com poesia".

As animações concluídas, que foram publicadas no *youtube*, ficaram assim:

<https://youtu.be/2b83eZ5BpIY>- poema "Acidente".

<https://youtu.be/vdCzZNFKgmY>- poema "Adivinha dos peixes".

<https://youtu.be/LSmc8T4uoBw>- poema "Correção".

https://youtu.be/s1P_suOntqI- poema "Exageros 2. (vaga-lumes)".

<https://youtu.be/p8s5Jc3jpUg>- poema "Exageros 3. (D. Pedro I)".

https://youtu.be/_UY2VYJD39E- poema “Exageros 1. (pinguim)”.

<https://youtu.be/gv0b4w3h5tk>- poema “Correção”.

<https://youtu.be/7e8tVUdr8qI>- poema “Vida de sapo”.

Fonte: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios2.php> (modelo do quadro).

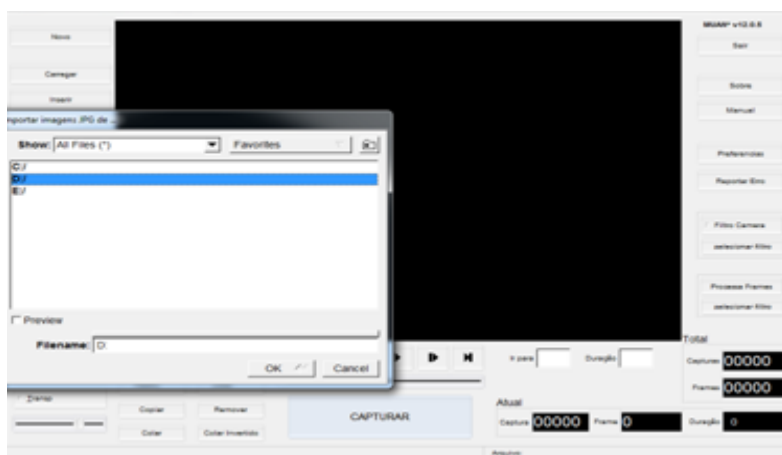
APÊNDICE C- Tutorial Muan

O que é o Muan e como usá-lo.

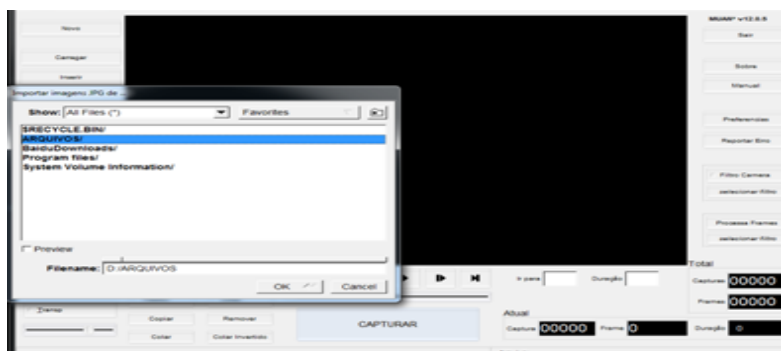
1-Para iniciar um novo projeto deve-se importar as imagens que serão usadas para fazer a animação ou então tirar fotos do frame pelo próprio programa com o uso de um webcam ou algum outro tipo de câmera. Para importar as imagens elas devem ser de formato JPEG e se for mais que uma imagem elas devem estar nomeadas de forma sequenciada para serem reconhecidas pelo programa.



2-Para importar as imagens selecione a pasta em que elas se encontram e aperte OK.



3-Em seguida selecione ARQUIVOS e aperte OK.



4-Seleção PICTURES e aperte OK.



5- Agora selecione a pasta com suas imagens e aperte OK.



6- Suas imagens serão importadas.



7- Caso as imagens utilizadas para animação sejam tiradas por webcam e a filmagem da câmera ainda não esteja aparecendo na tela deve-se ir até o botão “Câmera à Memória”. Caso já esteja siga somente o próximo passo.



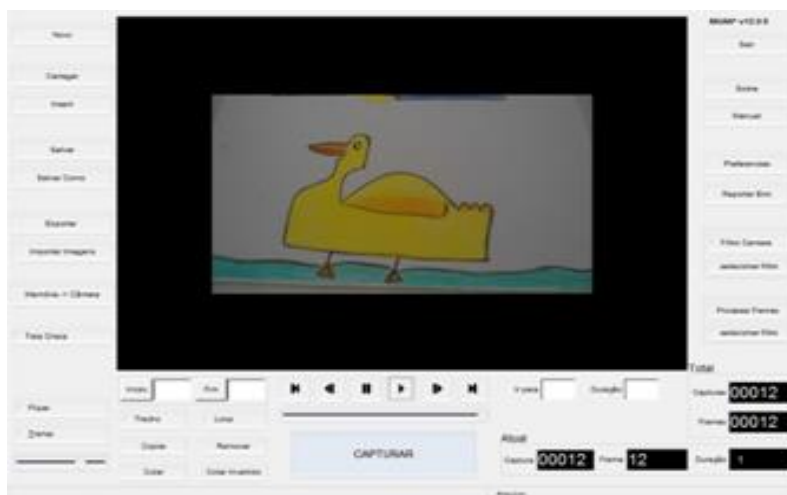
8-Para tirar uma foto aperte do botão "capturar". A imagem será incluída nos frames da animação.



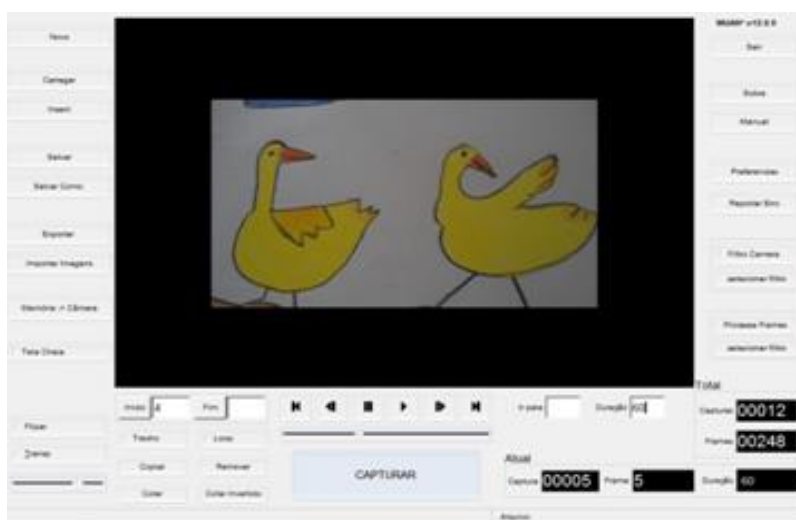
9- No canto direito inferior você poderá ver em Capturas o número de imagens importadas e seus frames, mais abaixo poderá observar também a duração de cada frame.



10- Para ver a animação aperte o botão "play". Para parar o botão "stop" e para mover de um frame ao outro use as setas.



11- Para arrumar o tempo que cada frame irá aparecer você deve alterar o campo “duração”. Estando no frame que você deseja alterar é necessário no espaço “ir para” e colocar o número do frame a ser alterado e, por fim, no campo duração colocar o tempo que a imagem do frame escolhido irá aparecer. Para finalizar aperte o botão "enter" do teclado. Faça o procedimento com todos os frames que achar necessário para a animação percorrer mais suave.



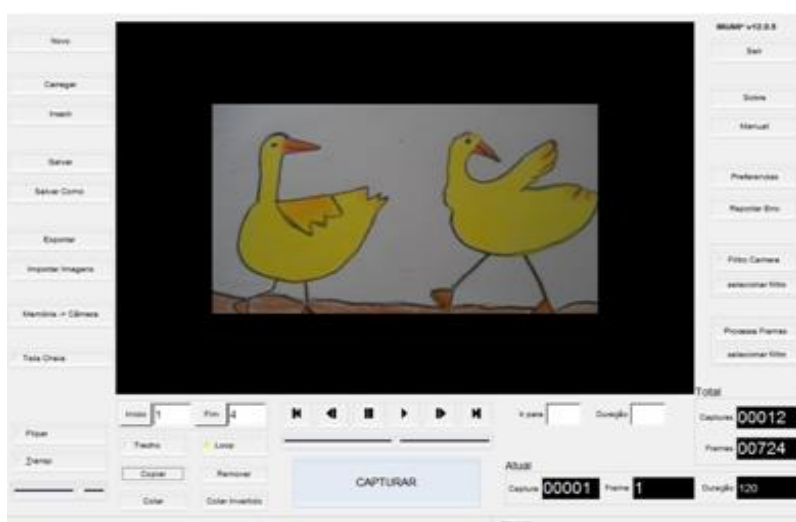
12- Se sua animação for muito grande ou para observar com mais cuidados alguns detalhes, vá à parte inferior esquerda da tela do programa nos botões “início” e “fim”. Neles você pode decidir até qual frame deseja visualizar a animação quando apertar o play. Para a ocorrência é necessário, também, selecionar o botão “trecho”.



13-Ao selecionar o botão "loop" e clicar no "play" você terá uma animação contínua, ou seja, sempre que chegar ao último frame ele recomeça do primeiro. A função também pode ser delimitada a partir da seleção do "trecho".

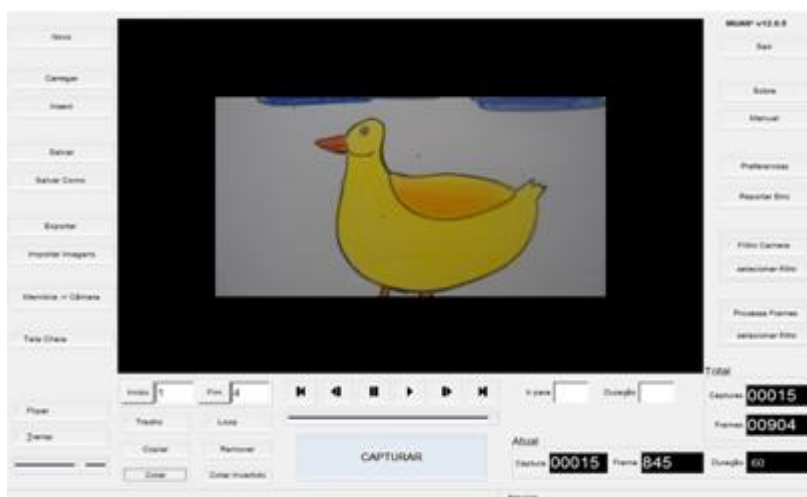


14- Use o botão “copiar” para repetir um trecho selecionado ou então copiar apenas o frame que você está usando.



15- Para colocar os frames copiados na animação, você tem duas opções: “colar” e “colar invertido”.

- A função "colar" apenas repete o frame e o coloca na animação da mesma forma que estava antes.



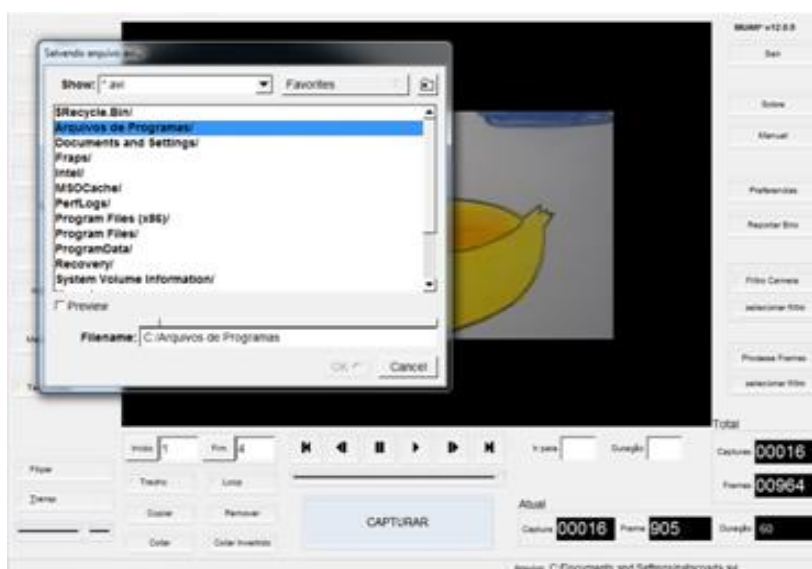
- A função “colar invertido” cola o frame que estava copiado e o coloca na animação de forma invertida, ou seja, o primeiro frame do trecho copiado será o último.



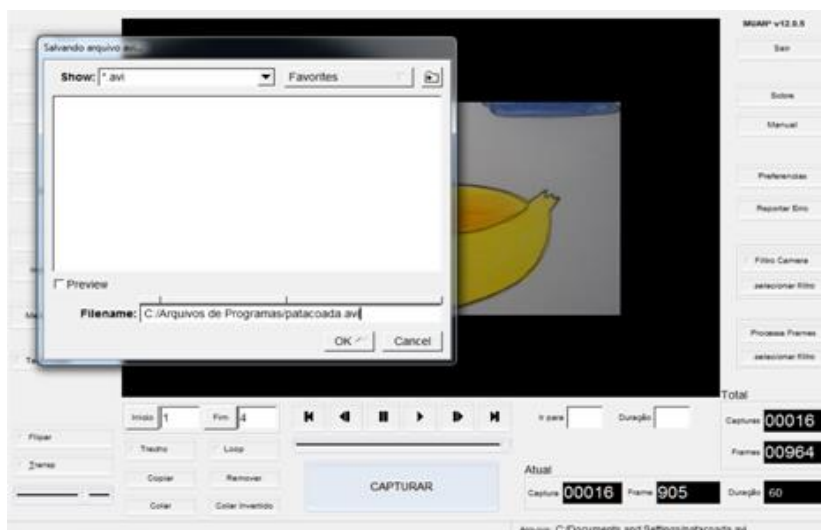
16- Depois de arrumados todos os parâmetros da animação você deve salvá-la. Clique no botão "salvar como" e em seguida "atual".



17- Seleccione o local "C" e em seguida "arquivo de programas".



18- Em "filename" escreva, após a barra, o nome do seu arquivo seguido de "avi", por exemplo, (patacoada. avi), e aperte OK. Sua animação está pronta para ser usada no programa *Windows Power Point*.

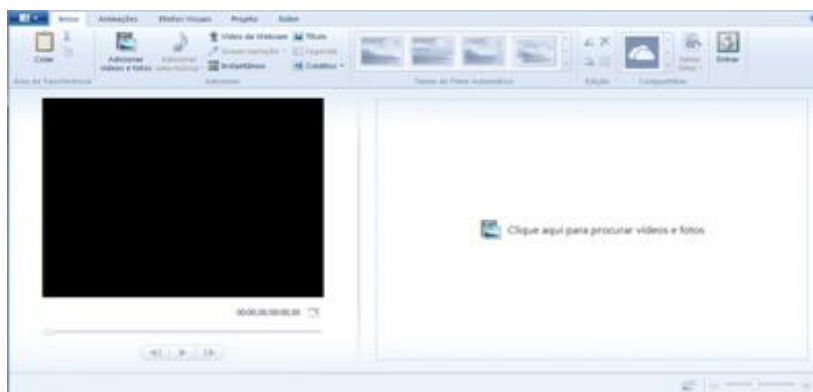


APÊNDICE D- Tutorial do *Windows Movie Maker*

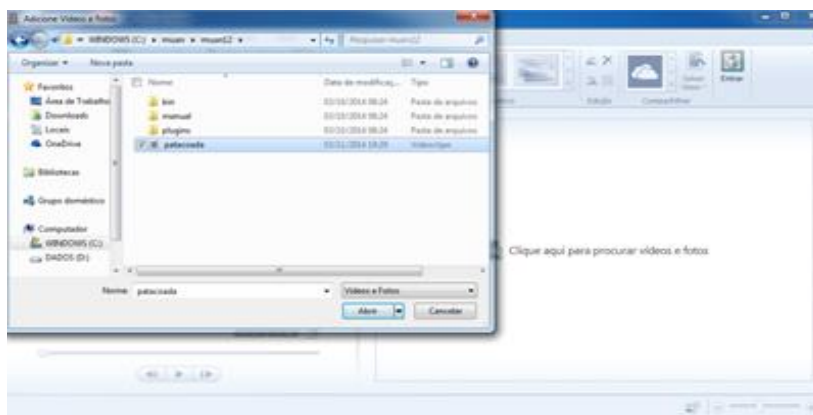
O *Windows Movie Maker* é um recurso do *Windows Vista* que permite criar filmes domésticos e apresentações de slides no computador, completar com títulos de aparência profissional, transições, efeitos, música e até mesmo narração.

Como usar o *Windows Movie Maker*?

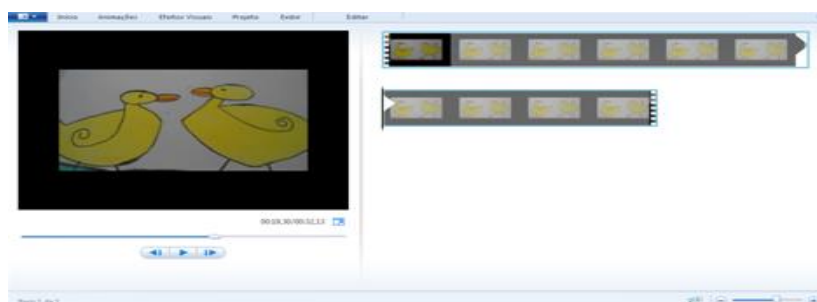
1- Abra o programa. Na guia “Página Inicial” clique em “Adicionar Imagens e Vídeos”:



2- Escolha o arquivo pressionando o CTRL ou SHIFT para selecionar várias opções de uma só vez e, por fim, clique em “Abrir”:



3- O vídeo ficará como mostra a imagem abaixo:



4- Você pode aplicar um efeito de preto e branco ou de imagem envelhecida, por exemplo. Clique na guia “Efeitos Visuais”, depois na seta à direita e escolha o mais adequado para sua imagem no filme.

Figura 1

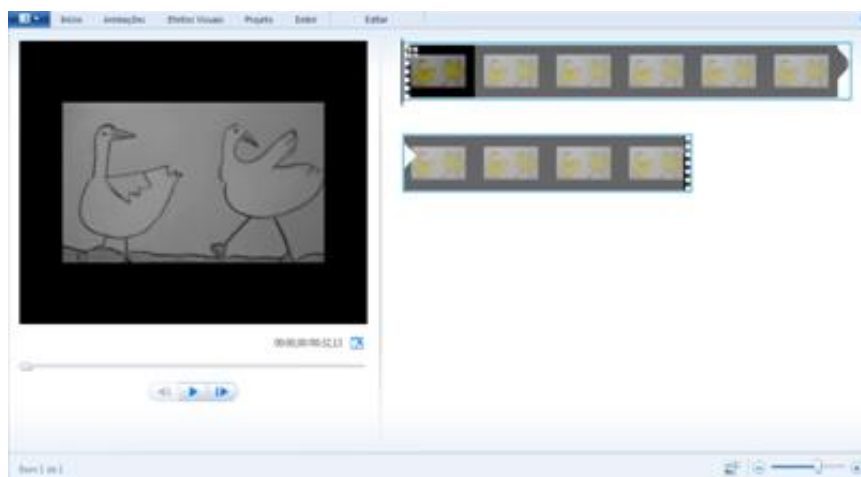
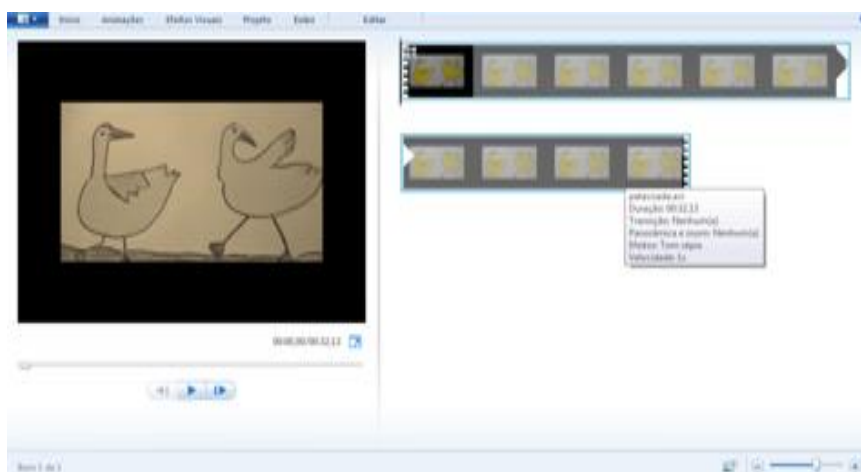
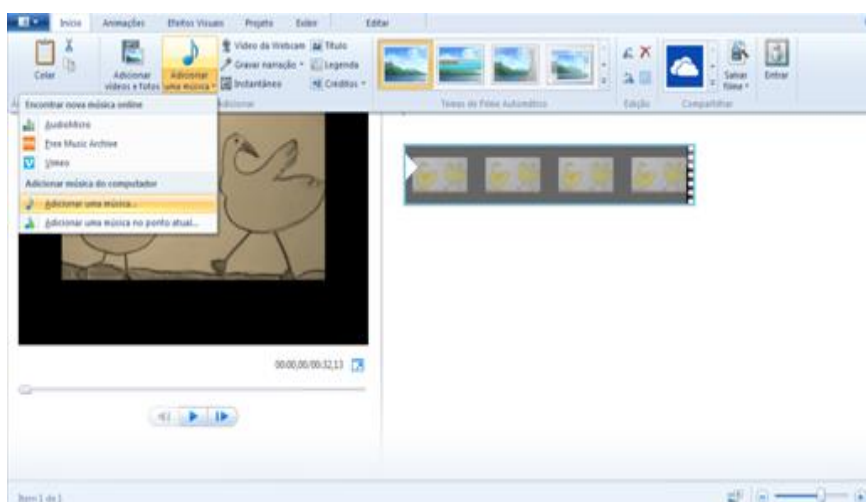


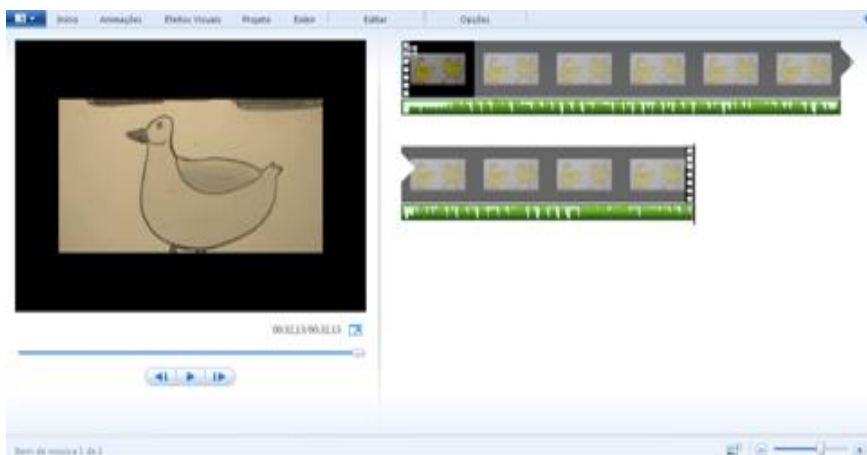
Figura 2



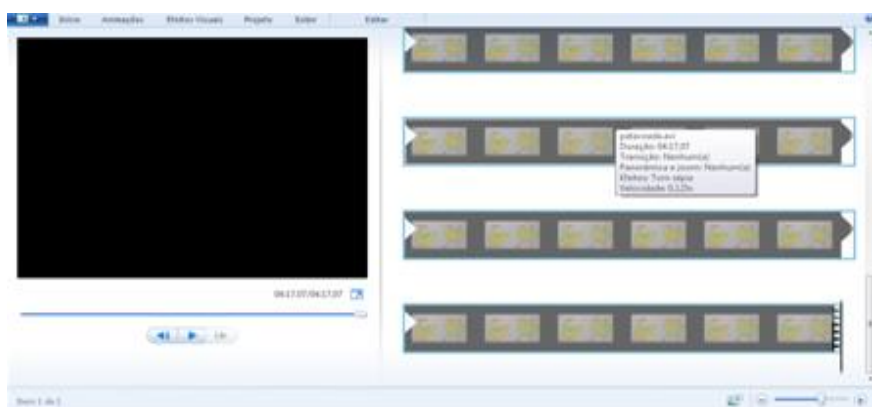
5- Para inserir uma música de fundo, clique na guia “Página Inicial” e em seguida escolha “Adicionar uma música”.



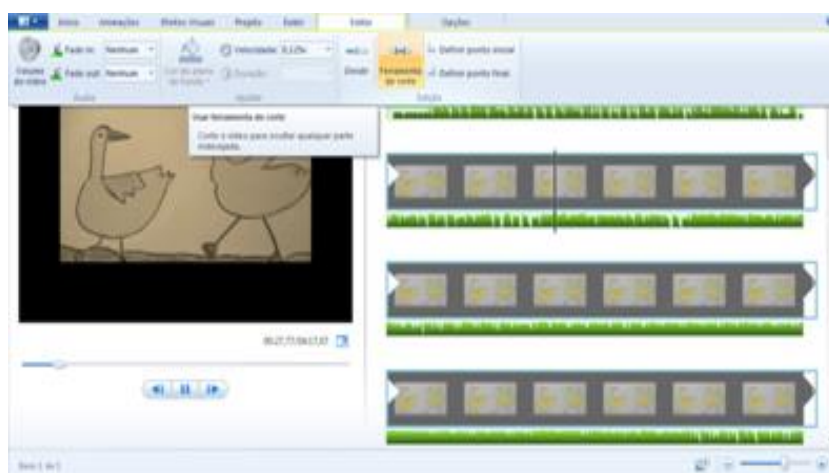
6-Se a música inserida tiver maior duração que as imagens, clique em “editar”.



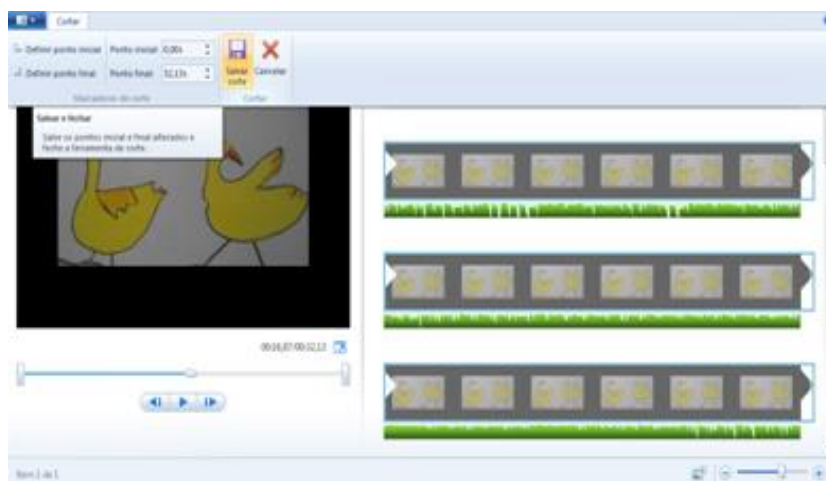
7-Mude a velocidade e suas imagens serão acrescidas.



8- Clique em “play” para ouvir a música, "editar" e em seguida "ferramenta de corte" para cortar as imagens desnecessárias.



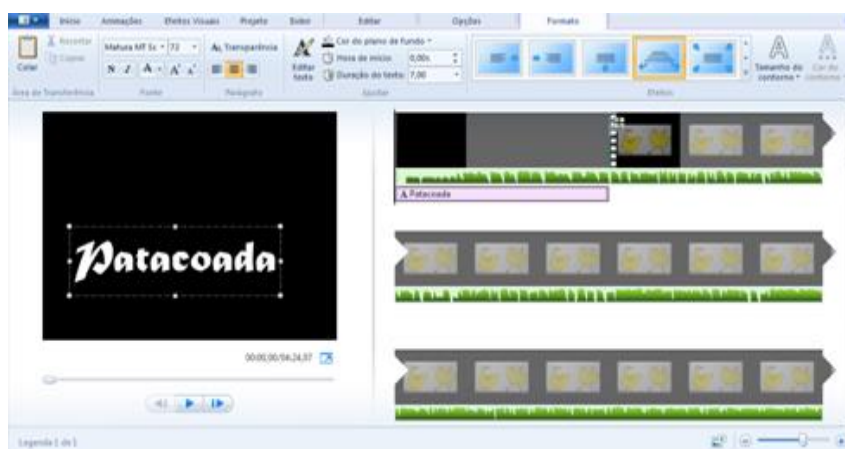
9- Salve o corte efetuado.



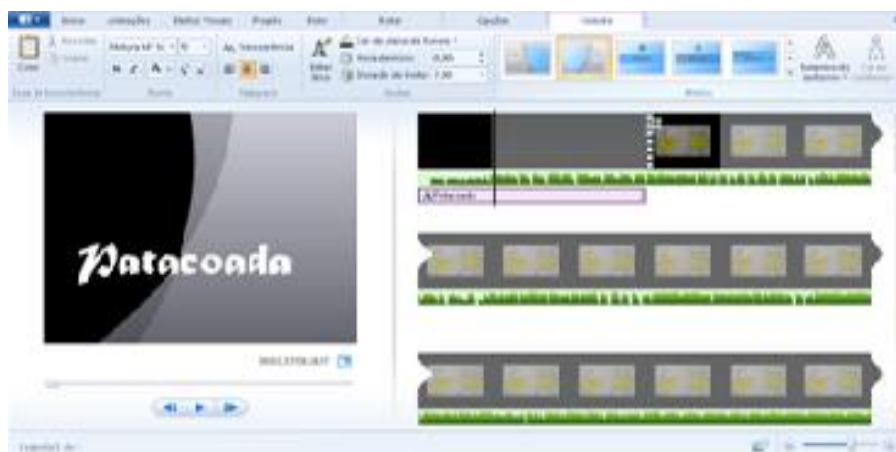
10- Para inserir um título, clique na guia “Página inicial” e em “Título”.



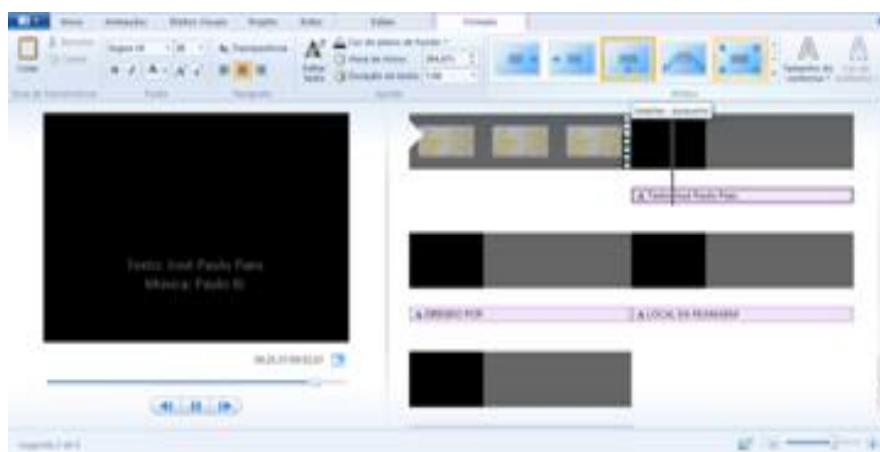
11- Depois formate o texto na guia “Formato”, na parte de “Ferramentas de Texto”.



12- Defina como o mesmo vai se apresentar na mesma guia, escolhendo uma opção no subgrupo “Efeitos”, veja a figura abaixo:

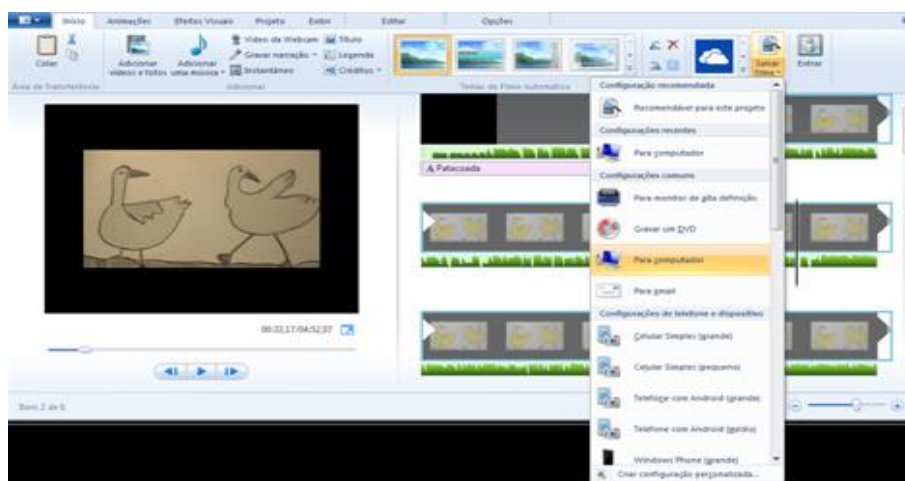


13-Insira os créditos no final do vídeo, clicando na guia “Página Inicial”, opção “Créditos”, e repita o procedimento de formatação.



14- Salve e exporte seu vídeo.

Os vídeos são criados para várias finalidades, para não errar devemos salvá-los com o tipo de extensão certo, ou seja, para assistir em DVD de Alta Qualidade ou para publicar na internet, no Youtube, por exemplo.



Você ainda tem a opção de deixar para terminar o filme depois. Clique no “Botão do *Windows Movie Maker*”, depois clique em “Salvar Projeto Como” e o arquivo só poderá ser aberto no próprio *software* para ser editado até você decidir publicar ou algo do tipo.

