



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**MARIA IZABEL DE OLIVEIRA SANTOS**

**ERA UMA VEZ A LITERATURA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA MEDIADA PELA  
RELEITURA A *BELA ADORMECIDA DO SAMBA* NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**GUARABIRA  
2022**

MARIA IZABEL DE OLIVEIRA SANTOS

**ERA UMA VEZ A LITERATURA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA MEDIADA PELA  
RELEITURA A *BELA ADORMECIDA DO SAMBA* NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português.

**Área de concentração:** Literatura e Ensino.

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva

**GUARABIRA  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237e Santos, Maria Izabel de Oliveira.  
Era uma vez a literatura na escola [manuscrito] : uma prática mediada pela releitura a bela adormecida do samba no ensino fundamental II / Maria Izabel de Oliveira Santos. - 2022.  
78 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.  
"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva , Coordenação do Curso de Letras - CH."  
1. Literatura Infantojuvenil e Ensino. 2. Letramento Literário. 3. Releituras dos Contos de Fadas. 4. PIBID. I. Título  
21. ed. CDD 801.959

MARIA IZABEL DE OLIVEIRA SANTOS

ERA UMA VEZ A LITERATURA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA MEDIADA PELA  
RELEITURA A *BELA ADORMECIDA DO SAMBA* NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Departamento do Curso de Letras Português  
da Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito para a obtenção do título de  
Licenciada em Letras Português.

Área de concentração: Literatura e Ensino.

Aprovada em: 23/ 03/ 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

*Rosângela Neres A. Silva*

Profª. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Danielle dos Santos Mendes Coppi*

Profª. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

*Paulo Vinícius Ávila Nóbrega*

Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos discentes, que vivenciaram essa experiência de forma tão significativa e nos mostraram que vale a pena todo esforço e dedicação em prol de um ensino-aprendizagem de qualidade, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar em todos os momentos e trazer calma para o meu coração nos dias complexos. Ele me mostra, diariamente, que ter fé não é esperar que tudo aconteça conforme a minha vontade, mas sim, acreditar no tempo dEle, visto que "Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu" (Ecles. 3, 1). Deus é fiel!

Ao meu pai, Severino, à minha mãe, Damiana, e à minha tia/avó, Maria, por representarem amor no mais profundo dos sentidos. Serei eternamente grata a Deus por ter me colocado pertinho de vocês nesse mundo. Obrigada por serem tão pacientes, compreensivos e dispostos a ajudar quem precisa, ou seja, obrigada por serem exatamente como são. Eu não seria/sou nada sem o apoio e o acolhimento de vocês. Agradeço, também, ao meu irmão, Roberto, por todas as caronas para o ponto de ônibus, xerox tiradas e idas a Guarabira para resolver questões minhas. Amo vocês para sempre e mais um dia.

À professora Rosângela Neres, por aceitar ser minha orientadora. Sou muito grata por todos os aprendizados ao longo do caminho, não só como orientanda, como também, na condição de sua aluna. Obrigada por nos apresentar, com tanto amor, a beleza da literatura, especialmente a infantil e juvenil. Estar em sua companhia me recorda do livro *Poliana*, o qual representa, para mim, sensibilidade e positividade. A sua sala de aula foi um verdadeiro "jogo do contente" em meio a um período difícil. Obrigada por ser essa pessoa incrível e nos mostrar que podemos exercer um magistério com compromisso, leveza e magia.

À professora Danielle Mendes, por ser a melhor supervisora do PIBID. Não poderia deixar de referenciar o livro *O Mágico de Oz* neste momento, pois os personagens dessa obra nos fazem refletir se é mais importante ter um coração ou um cérebro, e eu afirmo que, se eles fossem seus alunos, perceberiam que o mais lindo é quando esses dois polos atuam juntos, conforme ocorre na sua atuação docente, tendo em vista que ela representa a harmonia perfeita entre conhecimento e afeto. Por esses e (infinitos) outros motivos, é fonte de inspiração para todos que estão à sua volta. De todos os títulos que você possa ter, destaco o de um grande ser humano. Obrigada por tudo, obrigada por tanto.

Ao professor Paulo Ávila, por ser o maior (professor, pai de gatos e ser humano) de todos, como eu sempre digo. Obrigada por ser um exemplo de profissional, daqueles que nos proporcionam leveza e alegria mesmo quando o assunto não é fácil. Quero dizer que todas as conversas e conselhos serviram para me ajudar a não carregar pesos que me angustiavam. Por isso, faço alusão à obra *A Bolsa Amarela*, visto que ser sua aluna me fez libertar da minha "bolsa

imaginária" preocupações que tentavam tirar o meu foco e minar o meu ânimo. Obrigada por compartilhar a sua luz com todos que precisam ser iluminados por ela.

À professora Fátima Aquino, por ser a melhor coordenadora de área que o PIBID poderia ter. A senhora é sinônimo de alegria, luta e esperança, sempre nos motivando a nos reinventarmos em meio às dificuldades e a valorizarmos todas as nossas ações. Sou muito grata por ter participado dessa experiência ao lado de pessoas tão especiais, como a capitã desse projeto. Por essas e tantas outras qualidades, sou #Fafafeti com orgulho!

À professora Andrea Buhler, por ter me convidado para ser sua bolsista no projeto de extensão "Odisseia Literária", no início do curso. A senhora contribuiu para tornar mais sólida a minha relação com a literatura e minha percepção sobre o lugar do texto literário na sala de aula. Agradeço, também, à Jaely Chagas, por compartilhar comigo a jornada durante tal projeto, à gestão escolar e aos alunos da E. M. E. F. Alice de Almeida Carneiro, do ano de 2019, que nos receberam de braços abertos.

Aos alunos da E. E. E. F. Antenor Navarro, especialmente as turmas do 6º e 7º anos do turno manhã (2021). A alegria, energia e interação de vocês foram nossa fonte de inspiração durante todos os planejamentos e ações. Vocês são 10/10. Estendo minha gratidão à gestão escolar, nas pessoas de Rozil, Emanuelle e Edson, os quais nos deram todo suporte durante toda a parceria proporcionada pelo PIBID e estiveram abertos para ajudar em todas as questões que surgiram pelo caminho, como estágio e TCC.

À professora e escritora Sonia Rosa, por toda a solicitude e por todo o entusiasmo. Sou muito grata por todas suas contribuições nessa bonita experiência. Suas histórias são negro afetivas por refletirem o amor que a senhora guarda no coração por suas raízes. Fico imensamente feliz em encontrar, nos seus escritos, personagens que me representam tanto na cor da pele, quanto em valores, costumes e sentimentos. Como a senhora sempre diz: viva a literatura!

Aos meus queridos amigos de curso/vida Amanda, Angélica, Bárbara, Gustavo, Júnior, Rita, Sthefany e Tayllinne. Obrigada pela parceria durante todo o (per)curso, seja preparando seminários, seja compartilhando fofocas (as de Rita e de Tay são sempre as melhores). O meu caminho se tornou mais bonito e iluminado ao encontrar vocês. A felicidade de cada um é, também, a minha, e sei/sinto que o sentimento é recíproco.

À minha turma 2017.2, a qual me fez sentir em casa desde o primeiro período. Sou imensamente feliz por ter conhecido cada um que passou por lá. Por isso, destaco os amigos que optaram por buscarem outros sonhos, especialmente Jessyca, Juliana, Patrícia e Pedro, vocês são muito especiais para mim. Além disso, agradeço à Márcia, Luciene e Aline, amigas

que o ensino remoto me presenteou, a Joelson e à Joelia, dado que a alegria de vocês sempre deixa o ambiente mais acolhedor.

Aos professores (e ex-professores) do Curso de Letras Português da UEPB (Campus III), que contribuíram para minha formação profissional e humana. Deixo aqui meu agradecimento especial à professora Maria Neni, a qual, em meio aos conteúdos de Latim e conselhos, sempre nos passou lindas lições, das quais destaco a seguinte: *Melius est iniuriam accipere quam facere*<sup>1</sup>. Obrigada por tudo. Agradeço, também, aos funcionários da UEPB, pela dedicação e atendimento quando nos foi preciso, especialmente Marcielly.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me agraciar com a chance de ser bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e participar de ações tão enriquecedoras, as quais contribuíram de maneira expressiva para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos colegas/amigos do PIBID, Alexcielly, Amanda(s), Ewelyn, Luana, Manoel Júnior, Mariana, Raíssa, Rita, Valquíria, Vinícius e Sthefany, e de trabalho, Aline, Ércules, Manoela e Patrícia. Obrigada por fazerem parte da minha jornada e por toda compreensão e apoio quando eu precisei conciliar todas as atividades das duas áreas.

Aos meus familiares, especialmente minha tia Leninha, que tanto me ajudou com impressões e xerox, e aos meus amigos das mais diversas esferas (da infância, ponto de ônibus, do clube do livro “*Stalkeando os Clássicos*” e virtuais), pois o incentivo de vocês sempre foi/será muito importante.

Por fim, agradeço à vida por ter me proporcionado a oportunidade de me encontrar no âmbito profissional. Àqueles que, ao longo do caminho, falaram que eu deveria ter escolhido outro curso/profissão, deixo aqui esta mensagem de um dos meus livros favoritos, *Anne de Green Gables*<sup>2</sup>: “eu diria que querer ser uma professora [...] é um propósito digno, não é, Marilla? Acho que é uma profissão muito nobre”.

---

<sup>1</sup> É melhor sofrer injustiça do que fazer.

<sup>2</sup> MONTMOGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. 3ª ed. Espírito Santo: Pedrazul Editora, 2018.



É preciso que nossas aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidade (DALVI, 2021, p. 36).

## RESUMO

Ao observarmos a origem e a evolução da Literatura Infantil e Juvenil, percebemos que essa literatura está ligada a determinados interesses educativos, os quais se modificam consoante à época e ao contexto de produção. Atualmente, a relação entre a literatura e a educação formal, ou seja, a escola, ainda enfrenta dificuldades para sua efetivação em sala de aula, tornando-se importante que o professor busque novos caminhos, que enxerguem o potencial da literatura e a sua importância para a formação humana dos alunos. Partindo desse pressuposto, o presente estudo objetiva descrever as ações que ocorreram durante o trabalho com o texto literário *A Bela Adormecida do Samba*, em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, na E.E.E.F. Antenor Navarro, em aulas remotas de Língua Portuguesa, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Com efeito, nossa pesquisa traz uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, de viés bibliográfico, tendo em vista que recorreremos às teorias da área literária para discutir e planejar ações, as quais foram materializadas em uma intervenção pedagógica. Para tanto, tendo como ponto de partida a sequência básica de Rildo Cosson, utilizamos como alicerce os princípios do letramento literário e elegemos as releituras brasileiras dos contos de fadas como aliadas na promoção dessa experiência. Em virtude disso, firmamos nosso trabalho em Coelho (1985, 2000), Cadermatori (2006), Dalvi (2013), Cosson (2020, 2021), Aguiar (2012), BNCC (Brasil, 2018), entre outros. A partir dos resultados alcançados nessa experiência, notamos que é possível introduzir a leitura literária em sala de aula, de modo a valorizar o viés humanizador da literatura. Diante disso, os alunos, por intermédio da leitura, realizaram atividades e trocaram ideias, o que contribuiu para os discentes refletirem sobre o texto e dialogarem sobre si mesmos e sobre os outros. Assim, essas vivências demonstram sua significância não só no contexto escolar, como também, fora dele, posto que resultam em experiências importantes para a vida.

**Palavras-Chave:** Literatura Infantojuvenil e Ensino. Letramento Literário. Releituras dos Contos de Fadas. PIBID.

## ABSTRACT

When observing the origin and evolution of Children's and Youth Literature, we realize that this literature is linked to certain educational interests, which change according to the time and context of production. Currently, the relation between literature and formal education, that is, the school, still faces difficulties for its effectiveness in the classroom, making it important for the teacher to find new ways, which see the potential of literature and its importance for the human development of students. Based on this assumption, the present study aims to describe the actions that occurred during the work with the literary text *A Bela Adormecida do Samba*, in classes of the 6th and 7th years of Elementary School II, at E.E.E.F. Antenor Navarro, in remote Portuguese language classes, in the context of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). Indeed, our research brings a qualitative approach, characterized as an action research, with a bibliographic perspective, considering that we resort to theories of the literary area to discuss and plan actions, which were materialized in a pedagogical intervention. Therefore, having as a starting point the basic sequence by Rildo Cosson, we use as a foundation the principles of the literary literacy and we choose the brazilian re-readings of fairy tales as allies to promote this experience. Therewith, we established our work in Coelho (1985, 2000), Cadermatori (2006), Dalvi (2013), Cosson (2020, 2021), Aguiar (2012), BNCC (Brazil, 2018), among others. From the results achieved in this experience, we noticed that it's possible to introduce literary reading in the classroom, in order to value the humanizing character of literature. In view of this, the students, through reading, carried out activities and exchanged ideas, which contributed to the students reflecting on the text and dialoguing about themselves and others. Thereby, these experiences demonstrate their significance not only in the school context, but also outside of it, since they result in important experiences for life.

**Keywords:** Children's Literature and Teaching. Literary Literacy. Fairy Tale Re-readings. PIBID.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> –	Percurso da Literatura Infantil e Juvenil (Séculos XVII — XXI) .....	24
<b>Figura 02</b> –	Caça-palavras virtual .....	49
<b>Figura 03</b> –	Descobrimo o conto .....	50
<b>Figura 04</b> –	Versões de <i>A Bela Adormecida</i> .....	51
<b>Figura 05</b> –	Exibição do vídeo da escritora Sonia Rosa.....	52
<b>Figura 06</b> –	Alunos realizando a leitura do conto .....	53
<b>Figura 07</b> –	Primeiras impressões dos alunos sobre o conto .....	54
<b>Figura 08</b> –	Introduzindo a palavra do dia .....	55
<b>Figura 09</b> –	Construção da nuvem de palavras .....	56
<b>Figura 10</b> –	Resultado da nuvem de palavras criada pelos alunos .....	56
<b>Figura 11</b> –	Roda de conversa sobre as temáticas culturais presentes no conto .....	57
<b>Figura 12</b> –	Explorando as temáticas culturais (parte 1) .....	58
<b>Figura 13</b> –	Explorando as temáticas culturais (parte 2) .....	58
<b>Figura 14</b> –	Envio das imagens no <i>WhastApp</i> .....	60
<b>Figura 15</b> –	Atividade “O amor compartilhado nas redes” .....	61
<b>Figura 16</b> –	Reescrita coletiva dos recados deixados no <i>Padlet</i> .....	62
<b>Figura 17</b> –	Culminância do projeto com a participação da escritora Sonia Rosa .....	63
<b>Figura 18</b> –	Exibição dos vídeos dos alunos para Sonia Rosa .....	64

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Planejamento da sequência básica .....	44
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AEE** Atendimento Educacional Especializado
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IES** Instituição de Ensino Superior
- MEC** Ministério da Educação
- OMS** Organização Mundial de Saúde
- PIBID** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DAS ORIGENS À ATUALIDADE</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>LEITURA LITERÁRIA E ESCOLA</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>A leitura na escola sob a ótica do letramento literário</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>As releituras e suas possibilidades para o letramento literário em sala de aula</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>42</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização, escola-campo e sujeitos envolvidos na pesquisa</b> .....	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>43</b>
<b>4.3</b>	<b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)</b> .....	<b>45</b>
<b>4.4</b>	<b>Releituras em ação: aplicação da sequência básica</b> .....	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>66</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>68</b>
	<b>ANEXO A</b> .....	<b>70</b>
	<b>ANEXO B</b> .....	<b>71</b>
	<b>ANEXO C</b> .....	<b>72</b>
	<b>ANEXO D</b> .....	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura feita para crianças e jovens carrega em sua base marcas das diferentes concepções sobre a infância, que surgiram ao longo do tempo. Por isso, o percurso traçado pela Literatura Infantil e Juvenil mostra o quanto esse gênero vem passando por mudanças consideráveis ao longo dos séculos. Nessa perspectiva, ao observarmos o contexto histórico que dá base ao surgimento e a evolução desse gênero, encontramos ligações diretas ou indiretas a interesses educativos. Sob essa ótica, as transformações sofridas por esses textos dialogam com a relação intrínseca entre a tríade sociedade, educação e literatura.

Com efeito, a Literatura Infantojuvenil, desde sua origem no século XVII, não é neutra, pois carrega em sua base intencionalidades. Como exemplo, temos os contos de fadas, que, *a priori*, demonstraram uma preocupação em educar sob duas perspectivas: a moralizante, tendo como artifício os textos de Charles Perrault, e a pedagógica, através das histórias dos Irmãos Grimm. Posto isso, esses textos refletiam o olhar que a sociedade tinha sobre as crianças e os jovens, dado que buscaram educar o comportamento do público-alvo a partir desses escritos.

Tendo em vista que as intenções que permeiam esses escritos se modificam para acompanhar as mudanças sociais, a Literatura Infantojuvenil, ao longo do tempo, foi absorvendo novos pensamentos e valores, advindos do mundo contemporâneo. Em meio a tais mudanças, a relação desse gênero com a educação persistiu, sendo grande parte mediada pela escola. No que se refere a esse vínculo, o papel da leitura literária no âmbito escolar enfrenta diversas situações, o que interfere diretamente na forma como a literatura é escolarizada.

Em razão disso, nem sempre esse processo de escolarização ocorre de forma adequada, o que acarreta ações pedagógicas que, usualmente, fogem do esperado. Nessa situação, a literatura passa a ser utilizada como um simples subterfúgio para abordar conteúdos que não valorizam propriamente a natureza desses escritos, haja vista que a literatura Infantojuvenil “é fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (COELHO, p. 27, 2000).

Atualmente, afastando-se da visão utilitária sobre a literatura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância desses textos para a formação escolar e humana dos sujeitos. Nesse cenário, o texto literário ganha espaço nesse documento normativo, o qual visa a formação de um leitor-fruidor, que seja guiada pela ótica humanizadora dos textos literários. No entanto, ao olharmos para a realidade de muitas escolas, ainda encontramos instituições que reproduzem práticas que se distanciam da proposta da BNCC.



Contudo, mesmo diante das problemáticas, existem meios que podem ser explorados pelo professor, isto é, concepções preocupadas com a formação de um sujeito-leitor, capaz de explorar as diversas camadas oferecidas pelo texto. Nesse cenário, destacamos o letramento literário, tendo em vista que essa perspectiva defende que, na escola, "a literatura é um *lócus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração" (COSSON, 2020, p. 26). Nesse viés, essa prática defende que é preciso que a leitura literária seja trabalhada de modo a contribuir para que o aluno-leitor aprimore suas habilidades de análise literária.

À vista disso, nossa motivação surgiu a partir de vivências com alunos da educação básica no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa abre espaço para que os licenciandos, em parceria com o professor/supervisor da escola-campo, desenvolvam ações pedagógicas alicerçadas na realidade escolar e em teorias preocupadas com a formação do aluno-leitor. Isso posto, enxergamos nessa situação uma oportunidade de desenvolver e compartilhar ações comprometidas com a inserção da leitura literária na escola.

Sob a luz dessa motivação, nosso objetivo geral é: descrever as ações que ocorreram durante o trabalho com o texto literário *A Bela Adormecida do Samba*, em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, na E.E.E.F. Antenor Navarro, em aulas remotas de Língua Portuguesa, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; e os específicos: traçar uma linha temporal do caminho percorrido pela Literatura Infantil e Juvenil; discutir sobre a relação dessa literatura com a escola; apresentar possibilidades para o trabalho com a leitura literária na escola sob o viés do letramento literário, tendo como ponte as releituras brasileiras dos contos de fadas.

Ao notar as dificuldades que ainda permeiam a relação entre literatura e escola, esse estudo justifica-se pela importância de expor, a partir de uma vivência efetiva, que existem caminhos para o professor inserir a leitura literária em sala de aula. Nesse sentido, ao unir teoria e prática, podemos observar que existem alternativas viáveis e produtivas que podem ser adotadas, para que o trabalho com a literatura não seja preterido em detrimento de outros conteúdos e matérias.

Nessa direção, utilizamos autores da área literária para dar solidez ao estudo, como Coelho (1985, 2000), Cadermatori (2006), Lajolo e Zilberman (2006), Colomer (2017) e Gomes (2021), no que tange ao percurso da Literatura Infantil e Juvenil. No que se refere à relação entre literatura e educação, encontramos suporte nas obras de Soares (2011), Dalvi (2013), Macedo (2021) e Rosa (2021), já para o letramento literário recorreremos à Souza e Cosson

(2011) e Cosson (2020, 2021). Para uma melhor compreensão sobre as releituras e suas possíveis contribuições para a promoção do letramento literário, temos Aguiar (2012), Ribeiro (2012) e Gregorin Filho (2012). Além disso, utilizamos como suporte os princípios da BNCC (BRASIL, 2018), principal documento que norteia a educação básica no cenário brasileiro atual, entre outros autores.

Para alcançarmos os objetivos já mencionados, o presente estudo adotou uma metodologia de abordagem qualitativa, a qual, segundo Gil (2002), ganha vida a partir de diferentes fatores, como os artifícios e os teóricos utilizados na pesquisa. Nesse viés, esse trabalho corresponde a uma pesquisa-ação, que, "geralmente, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro" (THIOLLENT, 1985, *Apud* GIL, 2002, p. 56). Ligado a isso, seguimos pelo viés bibliográfico, haja vista que utilizamos teorias da área para planejar as ações desenvolvidas. Em virtude disso, esse trabalho visa servir como um suporte teórico-prático de reflexão e ação sobre a inserção da leitura literária na escola.

Diante disso, o trabalho será dividido em cinco partes. Além deste capítulo introdutório, nossa pesquisa é composta por quatro capítulos. Em primeiro lugar, traçaremos uma linha temporal sobre a origem e a evolução da Literatura Infantil e Juvenil ao longo do tempo. Em seguida, discutiremos sobre a relação entre essa literatura e a escola, trazendo à tona a perspectiva do letramento literário e o papel significativo das releituras dos contos de fadas. Ademais, apresentaremos os processos metodológicos da pesquisa e descreveremos as ações desenvolvidas a partir da leitura literária em turmas do Ensino Fundamental II. Por fim, traremos nossas considerações finais sobre todas as situações e vivências expostas no trabalho.

## 2 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DAS ORIGENS À ATUALIDADE

A Literatura Infantil e Juvenil passou por grandes transformações ao longo do tempo. Em consequência disso, as intencionalidades, que dão base a esses escritos, muitas vezes, variam de acordo com influências externas, que, de forma explícita ou implícita, materializam-se nesses textos literários por meio de características e objetivos diversificados. Com efeito, para uma melhor visão sobre esse gênero literário, torna-se necessário observarmos historicamente um ponto determinante: os papéis destinados às crianças e aos jovens em meio às transformações sociais.

Seguindo essa lógica, para compreendermos a origem e a consolidação dessa literatura, precisamos observar as diferentes concepções sobre a infância, adotadas em diferentes épocas, haja vista que influenciaram diretamente no surgimento e na consolidação de textos literários para os pequenos leitores. Em virtude disso, as obras destinadas às crianças e aos jovens carregam consigo marcas e características particulares, as quais sofrem influência de ideologias, discursos e visões de mundo, que estão situados em variados contextos, conforme explica a autora:

Cada época compreendeu e produziu literatura ao seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (COELHO, 2000, p. 27- 28).

Durante o período da Idade Média até meados do século XVII, as crianças não eram vistas e nem tratadas em suas singularidades, tendo em vista que a concepção de infância não existia. Por conseguinte, a criança era concebida pela sociedade da época “como um ‘adulto em miniatura’, cujo período de imaturidade (a infância) deve ser encurtado o mais rapidamente possível” (COELHO, 2000, p. 23). Por isso, os pequenos consumiam os mesmos produtos e frequentavam os mesmos ambientes que os adultos, embora não pudessem usufruir dos direitos sociais destinados às pessoas mais velhas.

Partindo desse pressuposto, esperava-se que essa transição ocorresse e os “pequenos adultos” comesçassem a agir rapidamente da forma socialmente esperada. Para tanto, predominavam “a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar, que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas ‘adultas’” (COELHO, 2000, p. 23). Esse quadro começou a mudar a partir da Idade Moderna, decorrente das transformações sociais, pois a visão sobre a infância foi sofrendo alterações e a literatura destinada às crianças e, conseqüentemente, aos jovens começou a dar os primeiros passos.

Em meados do século XVII, mais precisamente na França, os textos literários com um teor mais infantil começaram a surgir, graças ao trabalho do francês Charles Perrault. No entanto, o autor em questão não trabalhava com histórias totalmente inéditas, visto que, nesse cenário, ele “coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil” (CADERMATORI, 2006, p. 33). Perrault, assim, atuava como um adaptador, resgatando histórias folclóricas, dando-lhes novas versões.

Para conquistar os pequenos leitores, alterações foram feitas por Perrault, tendo em vista que esses textos-fontes, resgatados da oralidade, não visavam o público infantil, o que acabou se modificando nas obras do francês. A partir disso, com a publicação do livro *Contos da Mamãe Gansa*, composto por histórias como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida do Bosque*, *As Fadas*, *O Barba Azul*, entre outras, surgiram as primeiras versões escritas dos contos de fadas com um viés mais infantil. Embora seu trabalho visasse as crianças, ele buscava um público infantil específico: a burguesia, a qual estava em ascensão desde a decadência do sistema feudal, na Baixa Idade Média, por isso

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com interesses pedagógicos burgueses, observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em *A bela adormecida*; à moda feminina, em *Cinderela*; ao imobiliário, em *O Barba Azul* (CADERMATORI, 2006, p. 36-37).

Perrault, por meio das suas adaptações, trazia uma nova perspectiva para histórias que já circulavam entre as camadas mais populares. Em seus textos, encontramos referências aos ideais do contexto social da Contrarreforma<sup>3</sup>, em que o autor estava inserido. Posto isso, há uma presença recorrente do cunho moralista em suas adaptações, que visa “alertar” o seu público sobre consequências advindas de más ações, representadas por atitudes dos personagens. Nesse sentido, a literatura servia como um artifício para moldar o comportamento dos pequenos a partir dos valores burgueses sobre os conceitos de “certo” e “errado”.

Pouco tempo mais tarde, por volta do século XVIII, como consequência da Revolução Industrial, a classe social burguesa firmou seu lugar na sociedade. Nesse contexto, uma nova estrutura familiar surgiu, na qual cada membro passou a possuir funções específicas. Nesse viés, os pequenos começaram a ser objeto de um novo olhar social, já que passaram a exercer "um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo)

---

<sup>3</sup>Foi um movimento organizado pela Igreja Católica, por volta do século XVI, em resposta a ascensão de outras religiões que estavam surgindo na Europa, nomeadas como Igrejas Protestantes. Tal ação tinha como principal intuito buscar novos fiéis para a religião católica.

e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência [...] de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 17). Diante disso, os livros produzidos para crianças ganharam maior espaço na sociedade, uma vez que, através desses textos, interesses burgueses eram disseminados.

Nesse período de industrialização, a literatura passou a ser vista como um objeto poderoso, visto que atuava em consonância com os dois pilares que sustentavam os interesses burgueses: a família e a escola. A partir disso, o modelo de família nuclear adotado por esse sistema, bem como a escola, que passou a ser obrigatória para todos, traziam em suas essências papéis bastante demarcados, o que era primordial para o sucesso do sistema burguês, que visava produtividade em detrimento de qualquer outra coisa.

A tríade literatura, família e escola passou, então, a servir diretamente aos interesses do poder vigente. Enquanto a Literatura Infantil trazia em sua base recursos pedagógicos, que dialogavam com os ensinamentos da família e da escola, esta, por sua vez, trabalhava na formação de sujeitos capazes de consumir os livros, garantindo, assim, a circulação dessas produções. Tal fato ocorre porque em uma “sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 18).

Como consequência, os textos destinados às crianças e aos jovens se espalharam pela Europa. Em meio a essa expansão, surgiram dois nomes na Alemanha, Jacob e Wilhelm Grimm, os quais, posteriormente, tornaram-se sinônimos de Literatura Infantojuvenil pelo mundo. Esses escritores contribuíram diretamente para o sucesso dos textos literários para crianças e jovens, uma vez que “outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas.” (CADERMATORI, 2006, p. 34). Daí em diante, novas histórias escritas surgiram e se firmaram como textos feitos diretamente para os pequenos leitores.

Seguindo os passos de Perrault, os irmãos Grimm também buscaram no folclore, a partir de contos, lendas e mitos, a base para os seus escritos. Contudo, as versões adaptadas por eles refletem novas visões de mundo, haja vista que mudanças sociais ocorreram desde o surgimento da primeira coletânea de contos destinada ao público infantil. Nesse contexto, os novos contos de fadas, ou de encantamento, como também são conhecidos, apresentam mudanças significativas em seus propósitos, pois:

a violência (patente ou latente dos Contos de Perrault) cede agora a um humanismo, onde se mescla o sentido do maravilhoso da vida. A despeito dos aspectos negativos que continuam presentes nessas estórias, o que predomina sempre é a esperança e a confiança na vida. Para exemplificar, confrontem-se os finais da estória do

Chapeuzinho Vermelho em Perrault (que termina com o lobo devorando a menina e a avó) e a do Grimm (onde o caçador chega, abre a barriga do lobo, deixando que as duas saiam vivas e felizes; enquanto o lobo morria com a barriga cheia das pedras que o caçador ali colocou...) (COELHO, 1985, p. 111).

Nesse sentido, os contos de fadas deixaram de lado a moral explícita e passaram a atuar de forma mais velada em busca dos seus objetivos. Com efeito, por meio de personagens que representam os conceitos do bem e do mal, esses textos retratam a jornada de princesas, príncipes e camponeses, os quais vencem os obstáculos e vivem felizes para sempre. Além disso, eles nos mostram que os personagens nutridos por valores negativos, como a inveja, o egoísmo e a ingratidão, não têm direito à felicidade. O tão esperado final feliz, nesse cenário, representa a recompensa para as pessoas boas perante as adversidades da vida.

Completando a tríade de grandes escritores de contos de fadas, temos, no século XIX, as contribuições do dinamarquês Hans Christian Andersen. Diferente de seus antecessores, Perrault e os Irmãos Grimm, ele não atuava apenas como adaptador, uma vez que criava/escrevia histórias originais. Dentro da sua coletânea de contos de fadas, podemos destacar escritos marcantes, como *Sapatinhos Vermelhos*, *O Patinho Feio*, *A Pequena Sereia*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Rainha da Neve*, entre outros.

Na escrita de Andersen, prevalecem valores e ideais que se distanciam dos primeiros contos adaptados por Perrault, pois suas histórias estão impregnadas de valores inerentes à época em que foram escritas. Os seus personagens e enredos são constituídos por comportamentos e situações presentes na sociedade da época, a qual sofria com o reflexo da desigualdade social, provenientes do processo de industrialização. Por isso, seus textos infantis e juvenis trazem como base um novo olhar, a saber:

Andersen foi, portanto, a primeira voz autenticamente romântica a contar estórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que se organizava. Na ternura que ele demonstra, em suas estórias, pelos pequenos e desvalidos, encontramos a generosidade humanista e o espírito de caridade próprios do Romantismo. No confronto constante que Andersen estabelece entre o poderoso e o desprotegido, o forte e o fraco, mostrando não só a injustiça do poder explorador, como também a superioridade humana do explorado, vemos a funda consciência de que todos os homens devem ter direitos iguais (COELHO, 1985, p. 119).

Embora existam diferenças entre as histórias escritas por Perrault, os Irmãos Grimm e Andersen, é inegável que eles possuem um ponto em comum: o papel marcante que cada um exerceu e ainda exerce no campo da Literatura Infantil e Juvenil. Inspirados pelos contextos que os cercavam, bem como munidos por elementos maravilhosos, eles abriram as portas para que esse gênero trilhasse um caminho de sucesso e se tornasse cada vez mais presente na vida de crianças e de jovens das mais diversas gerações.

Consolidado o sucesso dos contos de fadas, novas obras literárias infantis começam a surgir pelo mundo. Ainda no século XIX, vem à tona escritores que investem em um novo mundo de fantasia, como Lewis Carroll, Carlo Collodi, L. Frank Baum, J. M. Barrie, dentre outros, no qual o protagonismo infantil/juvenil ganha uma nova vertente. Posto isto, a representação literária dos pequenos ganhou um maior destaque, visto que os enredos trazem crianças ativas, criativas, corajosas, aventureiras e, principalmente, donas de uma grande imaginação. Nesse novo cenário fictício, os elementos mágicos presentes nas histórias se unem à imaginação e à criatividade dos personagens, criando uma nova atmosfera,

quando as histórias passam a ser protagonizadas por meninos como Tom Sawyer, meninas como Alice, ou bonecos humanizados, imitando crianças, como Pinóquio. Cresce o número de obras, sendo Alice no país das maravilhas, As aventuras de Huck, Os nenês d'água, As meninas exemplares, O mágico de Oz, Peter Pan alguns representantes mais conhecidos dessa categoria (ZILBERMAN, 2003, p. 72-73).

No Brasil, a Literatura Infantil e Juvenil começou a surgir, somente, após sua consolidação na Europa. No final do século XIX, despontaram no país livros destinados às crianças, pois houve uma tentativa de adaptação das obras europeias. Contudo, determinadas problemáticas impediram um genuíno consumo desses livros. O idioma, por exemplo, era distante da realidade brasileira, tendo em vista que se tratava do Português proveniente de Portugal. Além disso, textos originais foram criados, mas “Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 29).

Tal interesse tinha como base os ideais da República Velha, que buscavam despertar nos brasileiros, incluindo as crianças, o sentimento de patriotismo exacerbado, com o intuito de conseguir adesão e apoio para os objetivos do governo. Nesse interim, durante essa época, foram criados livros destinados às crianças e aos jovens com referências explícitas ao Brasil, nos quais a exaltação ao nacionalismo era o principal elemento para a construção das histórias. Dentro dessa realidade, encontramos obras que deixam suas intenções explícitas desde os títulos, como apontado por Gomes (2021):

Entre tais publicações, temos Pátria, de João Vieira de Almeida (1889), América, de Coelho Neto (1897), A terra fluminense, de Olavo Bilac e Coelho Neto (1898), A grande pátria, de João Köpke (1900), Por que me ufano de meu país, de Afonso Celso (1900), e, adentrando o século XX, Contos Pátrios, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim (1910) (GOMES, 2021, p. 17).

Posteriormente, trazendo (re)começo para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira, Monteiro Lobato publicou, em 1920, sua primeira obra direcionada aos pequenos e jovens leitores: *A menina do narizinho arrebitado*, dando início a uma série de livros da coletânea *Sítio do Picapau Amarelo*. O sucesso do livro foi notável e se repetiu com suas criações seguintes.

Em sua escrita, encontramos um protagonismo infantil e juvenil até então inexistente nas obras nacionais, considerando-se que essa representação não ocorreu mais de forma superficial e/ou estereotipada, como nas obras que antecederam a sua, criando, assim, um mundo fictício renovado. Ao autor supracitado,

coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o nosso século exigia (COELHO, 1985, p. 185).

Partindo desse pressuposto, Lobato demonstra, em seu trabalho, preocupação em produzir um material literário que seja proveitoso e atraente para o seu público, tendo em vista que ele reconhecia a importância da leitura na atuação social. Em seu ofício de escritor, ele não utilizou a literatura para moldar o comportamento das crianças, proporcionando, através dos seus textos, um encantamento capaz de transportá-las para a história por meio da imaginação, ao mesmo tempo em que elas conseguem (re)criar o mundo ali representado. Assim, Lobato coloca o leitor mirim em um novo patamar, e a sua visão social

levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional (CADERMATORI, 2006, p. 50).

Ademais, Lobato trouxe referências ao contexto social brasileiro em suas obras guiado por novos pontos de vista: o da crítica e o da representatividade. Tal fato se deu porque ele “era crítico da literatura ufanista engessada, sem encantos, e da literatura baseada nos contos de fadas europeus. Ele queria incluir o povo brasileiro em seus textos” (GOMES, 2021, p. 28). Posto isso, o patriotismo escancarado, até então, presente em outras obras, não tinha espaço nas criações de Lobato. Em decorrência disso, ele não ignorou o contexto social que o cercava, mas o retratou sob um novo enfoque.

Assemelhando-se à estratégia de Perrault e dos Irmãos Grimm, Lobato também recorreu à literatura oral, trazendo para suas obras referências e personagens presentes na memória coletiva. Por isso, em seus livros, deparamo-nos “com aventuras entremeadas com o melhor que a sua criatividade tinha a oferecer: histórias com pitadas do impossível e do folclore brasileiro para as crianças brasileiras” (GOMES, 2021, p. 29). Como resultado, a Literatura Infantil e Juvenil brasileira se solidificou, dando a Lobato o título de criador desse gênero em solo brasileiro. Diante disso, deixando o seu legado no âmbito literário, novos autores de Literatura Infantojuvenil surgiram no país seguindo os seus passos.

Na segunda metade do século XX, novos valores se espalharam e se consolidaram pelo mundo. No cenário pós-industrial, muitas mudanças de pensamentos ocorreram, o que refletiu



diretamente na organização de instituições importantes, como a família e a escola, que passaram a adotar novas posturas. Nessa perspectiva, padrões tradicionais de comportamentos foram quebrados, dando espaço para que uma nova forma de organização social fosse adotada.

Tais mudanças de conduta refletiram, diretamente, no cenário literário, e as obras passaram a ter um novo direcionamento, surgindo, assim, textos literários guiados por um novo olhar social. Posto isso, a Literatura Infantil e Juvenil não ficou isenta de tais mudanças, haja vista que, mais uma vez, a concepção de infância passou a ser considerada sob uma nova ótica. Concebendo a criança e os jovens como detentores de direitos e de deveres, e, não mais, como seres totalmente dependentes, as obras infantis e juvenis começaram a explorar novos caminhos, a saber:

Os livros infantis se encheram de humor e de fantasia, de personagens ociosos, ternos e absurdos, mas enfrentando também a ambiguidade dos sentimentos, a complexidade dos conflitos e as mudanças de perspectivas. Uma constelação de novos valores, o triunfo da fantasia e a ampliação dos temas tratados são três traços distintivos da literatura infantil e juvenil na atualidade (COLOMER, 2017, p. 190).

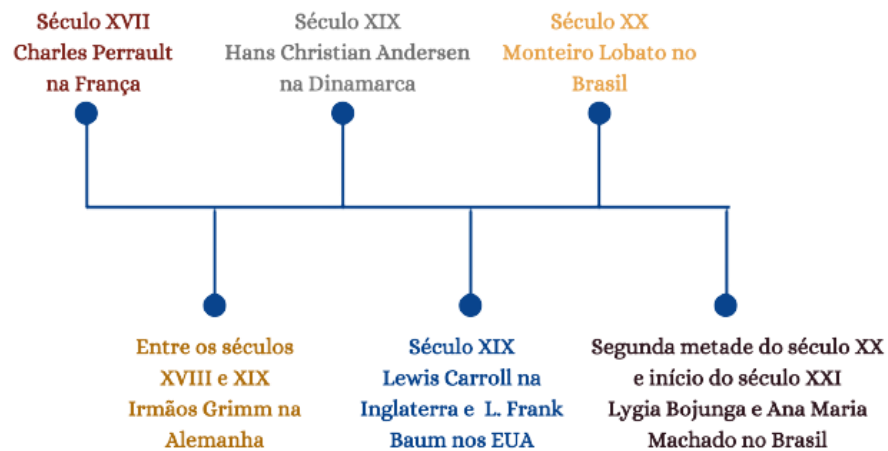
A partir dessas transformações, a Literatura Infantojuvenil passou a exercer novos papéis na sociedade. Nesse período de mudanças e rupturas, a concepção de infância tinha como base sujeitos não mais passivos, mas sim detentores de saberes. Como reflexo disso, os textos literários adotaram uma nova postura e passaram a valorizar ainda mais o potencial crítico dos seus leitores, incluindo as crianças e os jovens, pois surge

uma literatura realista de novo tipo. Nela destacam-se especialmente quatro das preocupações sociais surgidas durante a década de 1980: mudanças sociológicas, como a incorporação social da mulher [...] ou as novas formas familiares; a crítica a diferentes aspectos do desenvolvimento das sociedades atuais; constituição de sociedade multicultural e a necessidade de preservar a memória histórica (COLOMER, 2017, p. 200).

No Brasil, essas mudanças foram perceptíveis, e autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Pedro Bandeira, entre outros, começaram a produzir uma literatura Infantojuvenil repleta de personagens e temáticas que representam os novos valores sociais. Nesse cenário, começam a ser produzidos, no país, livros que abrem espaço para novos protagonismos, como o indígena, o feminino, o negro, o inclusivo, entre outros, bem como questionam padrões de comportamentos, sem deixar de lado os artifícios de encantamento e magia. Nesse período, a Literatura Infantil e Juvenil brasileira alcançou um novo patamar e ultrapassou o solo nacional, conforme esclarece Gomes (2021):

O reconhecimento da literatura infantil e juvenil brasileira no exterior tem início no período pós-lobatiano. Em 1982, Lygia Bojunga foi a primeira autora brasileira a receber o prêmio Hans Christian Andersen pelo conjunto de sua obra. Em 2000, Ana Maria Machado voltou a ganhar esse mesmo prêmio, considerado o Oscar da Literatura Infantil e Juvenil (GOMES, 2021, p. 42).

**Figura 1:** Percurso da Literatura Infantil e Juvenil (XVII – XXI)



**Fonte:** Elaborada pela autora (2022)

Já no início do século XXI, como exposto na figura 01, a Literatura Infantojuvenil brasileira já contava com grandes nomes que se firmaram no gênero e, hoje, são considerados clássicos. Atualmente, esse gênero conta, também, com novos escritores comprometidos em recontar ou criar histórias capazes de conquistar os pequenos leitores. Em meio à ascensão da tecnologia, novos suportes surgem e atuam na propagação da literatura no país, contribuindo para que novos escritores possam publicar livros e novos leitores sejam conquistados, já que, “embora o mercado de livros digitais não seja tão grande quanto o de livros impressos, já permite que plataformas de leitura digital, ou bibliotecas digitais de iniciativa privada [...] alcancem novos leitores” (GOMES, 2021, p. 46).

Além disso, a partir da comunicação e interação por meio das plataformas digitais, clubes de leituras, perfis literários em redes sociais (*Instagram, Twitter, YouTube*) destinados às crianças e aos jovens, são presenças constantes no mercado brasileiro. Diante disso, podemos perceber que a tecnologia e a internet não precisam ser vistas como concorrentes dos livros literários, pois há iniciativas importantes no mundo virtual, que contribuem de forma significativa para o incentivo à leitura literária. Nesse contexto de tradição e renovação, diversos nomes se destacam no âmbito da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil atualmente, como:

Daniel Mundukuru, que trouxe histórias indígenas para a literatura infantil e juvenil, entre elas *Meu Avô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória*; André Neves, com *Obax*; Flávia Lins e Silva, com seus *Diários de Pilar*; Socorro Acioli, com *Ela tem olhos de céu*; Renato Moriconi, com o livro-imagem *Bárbaro*; Jean-Clause Alphen, com *Adélia*; Otávio Cesar Jr., com *Da minha janela*, além de outros [...] (GOMES, 2021, p. 48).

Os nomes supracitados, bem como tantos outros escritores brasileiros, trazem para a Literatura Infantil e Juvenil contemporânea novas perspectivas. Em muitas obras atuais, podemos perceber uma preocupação em equilibrar a fantasia e as diferentes realidades. Nesses textos, encontramos personagens infantis/juvenis que são ativos, empáticos, inteligentes, criativos, questionadores e imaginativos, os quais se deparam com situações reais, como a morte, o divórcio dos pais, preconceitos, conflitos naturais da infância e da juventude e, de forma verossímil, conseguem enfrentá-las e superá-las.

Em meio a essa observação sobre a origem e o percurso da Literatura Infantil e Juvenil, podemos perceber que esse gênero sofreu transformações significativas ao longo da sua jornada e continua se renovando. Tal fato se dá porque há uma variedade de pensamentos e valores sociais que exercem influência direta ou indireta sobre as obras literárias produzidas para o público infantil/juvenil ao decorrer do tempo. Por isso, a evolução dessa literatura acompanha as mudanças sociais, uma vez que o olhar que se tem sobre o seu público alvo, composto por crianças e jovens, exerce influência direta nesses escritos.

Diante disso, notamos haver um ponto importante que se faz presente durante o caminho: a relação entre literatura e educação. Partindo desse pressuposto, abordaremos, no próximo capítulo, a relação entre a leitura literária e a escola no cenário atual.

### 3 LEITURA LITERÁRIA E ESCOLA

Ao olharmos para o caminho traçado pela Literatura Infantojuvenil, desde a sua origem até o cenário atual, percebemos que esse gênero está, historicamente, ligado a interesses educativos. A depender de cada época e contexto social, a relação entre literatura e educação assume um papel particular, que corresponde ao que se espera dos pequenos e jovens leitores de cada época. Por isso, esse vínculo acompanha as transformações sociais e sofre diversas mudanças ao longo do tempo.

A escola, enquanto instituição responsável pela educação formal das crianças e dos jovens, tem um papel importante no que tange ao trabalho com os textos literários. Como consequência, “ao longo do tempo, a Literatura Infantil e Juvenil foi se aproximando cada vez mais da escola” (SOARES, 2011, p. 19). Nesse contexto, ao trazer em sua base objetivos específicos, os quais dependem da intenção por trás do trabalho pedagógico, a educação literária pode assumir diferentes vertentes em seu processo de escolarização.

Nesse viés, o processo de escolarizar a literatura nem sempre ocorre de forma satisfatória, pois não basta que os textos literários estejam na escola, é preciso que a mediação da leitura seja realizada de maneira a contribuir para a formação dos alunos. Para que isso seja possível, o trabalho com esses textos necessita ser pensado e realizado de maneira a alcançar esse objetivo, tendo em vista que “não há como evitar que a literatura [...] se escolarize, e não se pode [...] criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2011, p. 21).

Por esse ângulo, com o propósito da inserção da literatura ocorrer de forma efetiva na escola, essa instituição necessita, antes de tudo, reconhecer o papel importante do texto literário para a formação do indivíduo, a qual ultrapassa o espaço escolar. Para que esse reconhecimento ocorra, o trabalho em sala de aula precisa ser pensado e organizado, de modo a evitar o equívoco de tratar a literatura como um mero pretexto para se explorar apenas outros conteúdos, deixando de lado sua essência. Dito isso,

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 22).

No Brasil, atualmente, a BNCC assume a missão de nortear os processos de ensino-aprendizagem em toda a educação básica, o que inclui o trabalho com a literatura. Ao apresentar competências e habilidades específicas para cada área, tal documento normativo exerce

influência direta sobre os currículos escolares, já que seus preceitos dão base para as ações que são desenvolvidas em sala de aula, seja na rede pública ou privada. Com efeito, esse documento não apenas indica o caminho a ser trilhado por cada série, como também aponta o que deve ser desenvolvido pelo alunado, que precisa exercer autonomia e assumir o protagonismo dentro das ações realizadas no âmbito escolar. Em suas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca que os estudantes precisam

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (p. 65).

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente no Ensino Fundamental - anos finais, que corresponde do 6º ao 9º ano, percebemos que, de modo geral, os gêneros textuais/discursivos mais contemplados pela BNCC pertencem à esfera jornalística, distribuídos entre os quatro eixos contemplados por esse documento: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. No entanto, no Campo Artístico-Literário, que também está integrado às aulas de Português e, conseqüentemente, ao eixo de Leitura, diversos textos literários são evidenciados, trazendo à tona as intencionalidades desse documento para as aulas de literatura, a saber:

Para que a função utilitária da literatura - e da arte em geral - possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor - e, portanto, garantir a formação de - um leitor-fruidor-, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Nessa lógica de leitor-fruidor, esse documento visa a continuidade da formação do leitor literário, o qual, segundo esse escrito, deve ser iniciada durante a etapa da educação infantil e continuada durante todo o percurso da educação básica. Ao destacar que a experiência literária precisa partir de um viés humanizador, a BNCC reconhece e ressalta a importância da literatura para a formação integral dos alunos, deixando de lado a visão meramente utilitária que, muitas vezes, destina-se ao fazer literário na escola. Conforme advoga Cândido (2004), podemos enxergar essa função humanizadora como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reparamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição de saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

No Campo Artístico-Literário, encontramos, também, menções a gêneros que se destacam na Literatura Infantil e Juvenil, a fim de que esses e outros textos possam ser trabalhados em sala de aula. Além disso, nesse espaço, é ressaltado o que devemos esperar do

leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais, ou seja, um sujeito-leitor que não se limita ao mero consumo do texto, mas que se posiciona durante e após o ato da leitura de diversas maneiras, como podemos perceber na habilidade (EF67LP28), destinada aos 6º e 7º anos:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

Ainda de acordo com os princípios da BNCC (BRASIL, 2018), nessa etapa do ensino, os alunos devem ter seu repertório literário expandido, o qual, de acordo com esse documento, começa a ser adquirido/aumentado ao longo das etapas de ensino anteriores. Por esse lado, percebemos que há um norteamento, o qual busca trazer o texto literário para sala de aula, de modo a despertar no alunado o (re)conhecimento de diversas vertentes representadas nesse mundo poético, dramático e/ou fictício, tendo como objetivo o desenvolvimento da capacidade de análise e de reflexão do aluno, para que, conforme aponta a habilidade (EF69LP44), ele possa

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).

Embora esse reconhecimento dado pela BNCC aos textos literários marque um grande avanço no que diz respeito à escolarização da literatura, ainda existem entraves que dificultam a inserção efetiva da leitura literária no espaço escolar. De modo geral, podemos observar que há questões corriqueiras que prejudicam a formação desse leitor-fruidor antes, durante e após a etapa do Ensino Fundamental II. Esses obstáculos se manifestam diretamente na biblioteca e na sala de aula, os dois principais lugares que devem agir de forma integrada em prol da escolarização da literatura.

No que se refere à biblioteca escolar, mesmo que a Lei nº 12.244/2010<sup>4</sup> assegure o papel das escolas de não só ter, como também de manter em funcionamento esses espaços destinados aos livros e à leitura, e que existam políticas públicas voltadas para a entrega de livros nas escolas, geralmente, esse dever é negligenciado. Em consequência disso, usualmente,

---

<sup>4</sup>Sancionada em 24 de maio de 2010, a Lei nº 12.244 esclarece o que é uma biblioteca escolar, bem como estipula a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas de possuírem acervos de livros com a quantidade mínima de uma obra para cada aluno matriculado. Além disso, ressalta o dever da escola de preservar e manter esse espaço em funcionamento, de acordo com cada realidade de cada instituição. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm)>

encontramos duas situações nas escolas brasileiras: a completa ausência desse espaço ou sua inatividade, mantendo acervos de livros que não são utilizados. Nessa realidade, “um levantamento do próprio Ministério da Educação indica que, em geral, a biblioteca escolar é um espaço vulnerável, desorganizado, sem profissionais qualificados ou projetos de leitura integrados à sala de aula” (BRASIL, 2008 *apud* ROSA, 2021, p. 65).

Por isso, em muitos casos, os professores e os alunos não têm contato direto com obras literárias na escola, partindo do pressuposto de que ela não oferece um ambiente adequado, no qual eles tenham pleno acesso aos livros. Tal fato prejudica a formação do leitor, em virtude de que “Nas bibliotecas, são formadas comunidades de leitores que leem juntos, conversam sobre o que leem, indicam leituras, compartilham opiniões e também produzem textos autorais” (ROSA, 2021, p. 74). Nessa situação, podemos perceber que essas instituições de ensino não reconhecem o papel importante que esse espaço tem no processo formativo dos estudantes.

Embora exista o espaço físico nomeado de biblioteca escolar, o papel destinado a ele nem sempre é coerente. Nesses casos, a biblioteca não é pensada para ser um ambiente atraente, acolhedor e especial de leitura, convertendo-se apenas em um local destinado à acumulação de livros e outros objetos. Diante dessa realidade, “a biblioteca escolar na realidade brasileira tem sido um elemento adjetivo (desejável), e não substantivo (essencial para alcançar objetivos educativos)” (BONILLA, 2008, p. 55 *apud* ROSA, 2021, p. 65). Desse modo, a função desse ambiente passa a ser confundida com a de um mero depósito.

Essa falta de acesso aos livros, dentro do espaço escolar, implica interferências negativas para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Como resultado, essa distância contribui para provocar uma visão equivocada de que a literatura, no processo educacional, não é importante ou necessária, haja vista que o enfoque do currículo escolar está direcionado para outras vertentes da linguagem. Nessa circunstância, se a biblioteca não pode ser utilizada, tampouco as obras são trabalhadas em sala de aula, permanecendo “estocadas na biblioteca da escola ou salas de leitura, sem que os alunos tenham acesso a elas” (MACEDO, 2021, p. 52).

A partir disso, sem o incentivo da escola e se o professor por si só não for um sujeito leitor, seja por não ter familiaridade com esses textos ou por ter tido uma formação que não priorizava o ensino consciente da literatura, a chance de que passe a trabalhar a leitura literária em sala de aula se torna, geralmente, mínima. Nesse caso, o papel da instituição é primordial, a considerarmos que a atuação do professor não é plenamente autônoma, posto que ele precisa atender certas demandas de cada instituição. Por isso, torna-se importante que a escola direcione seu olhar para o papel da leitura literária no processo formativo, porque é imprescindível “criar

processos de formação e de mediação que possibilitem o acesso e a apropriação das obras pelos leitores” (MACEDO, 2021, p. 48).

Em meio a essa realidade, há professores que acabam limitando o trabalho de leitura em sala de aula aos textos encontrados nos livros didáticos. Esse fato prejudica a mediação entre aluno e livro literário, pois ele não tem acesso à obra integral e, usualmente, o momento de leitura passa a contemplar textos fragmentados e desconectados do seu próprio contexto de criação. Com isso, ainda é possível encontrarmos, em alguns livros didáticos, atividades ligadas aos textos literários que dão pouco espaço para o estudante refletir, tendo em vista que as respostas dos questionamentos estão dispostas de forma explícita no texto, o que prejudica a etapa de análise literária, que deve ser mediada pelo professor, posto que

a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos — a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... —, fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica (DALVI, 2013, p. 80).

Ao se trabalhar a leitura desse modo pouco aprofundado, a formação do leitor acaba sendo expressivamente comprometida, uma vez que não há espaço para ele participar ativamente dessa ação. Nesse enquadramento, o aluno se vê diante de uma interpretação unilateral, na qual os seus conhecimentos prévios e sua subjetividade não são considerados no ato da leitura. Diante desse quadro, o aluno passa a ser condicionado a procurar no texto um caminho previamente traçado por outras vozes, negando, assim, o caráter plural que é intrínseco aos textos literários. Em decorrência disso, o ensino de literatura se afasta do desejado, haja vista ser importante

formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com "conhecimento de causa" e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e — por que não? — consolação indispensáveis à vida (DALVI, 2013, p. 79).

Essa situação de não enxergar o interesse do estudante e a sua participação como indispensáveis no momento da leitura acaba contribuindo para um distanciamento entre o leitor e o mundo da leitura. Ao ser concebido como um agente passivo durante o processo de leitura, análise e interpretação os educandos não são incentivados a ler e não conseguem participar da construção de sentidos do que está sendo lido, tendo em vista que são levados, muitas vezes, a



acreditar que o texto possui uma resposta exata, a qual precisa ser encontrada por eles e na qual eles não têm permissão de acrescentar os seus próprios saberes. Como consequência,

o leitor, como leitor em formação, vê-se, em geral, constringido pelo discurso do especialista na área - o autor do livro didático, que seleciona, recorta e interpreta um “paideuma” literário nacional - legitimado, por sua vez, pelo selo editorial e pela escolha do professor (como figura de autoridade) em adotar tal ou qual manual. Se sua compreensão ou percepção da obra literária em questão diverge, só pode ser ele, leitor em formação, quem está inadequadamente posto, quem não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor (DALVI, 2013, p. 92).

Em meio a tudo isso, percebemos a distribuição desigual do espaço e do tempo destinado à literatura dentro das aulas de Língua Portuguesa. Isso ocorre porque, em muitos casos, a aula de Português tende a priorizar outras vertentes, como a gramática e os gêneros textuais/discursivos distantes da esfera literária. Ao não priorizar outras partes que também são reconhecidas pela BNCC, a literatura, de modo geral, é a parte mais afetada. Mesmo quando gêneros desse campo são lembrados, acabam sendo utilizados como artifício para o ensino de outros conteúdos ou apenas exploram o lado estrutural, quando deveria ocorrer um equilíbrio entre as partes, em razão de que os

textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do “conteúdo”: portanto, desconfia-se de quem só aborda a dimensão “crítica” ou “subjativa” do texto literário (DALVI, 2013, p. 88).

Diante disso, percebemos que a relação entre literatura e a escola nem sempre ocorre da maneira adequada. Por isso, mesmo em meio às dificuldades, o docente, assumindo o papel de sujeito leitor e de mediador, pode traçar caminhos para inserir o texto literário em sala de aula, com ações nas quais o estudante não seja concebido como um mero receptor e que faça parte ativamente da leitura. Assim, é importante a adoção de práticas pedagógicas que busquem escolarizar a literatura de modo a preservar o seu caráter humanizador, o qual é imprescindível para a formação dos alunos.

Partindo desse ponto, abordaremos, no próximo tópico, sobre a concepção de letramento literário, bem como seus objetivos e possibilidades para o trabalho com a leitura literária na escola.

### **3.1 A leitura na escola sob a ótica do letramento literário**

A busca pela formação de leitores proficientes no cenário escolar requer do professor ações pedagógicas que coloquem os alunos no centro das atividades. Para tanto, é preciso que

eles se deparem com situações significativas, que os façam refletir e exercitar a criticidade no ato da leitura. Tal perspectiva carrega em sua essência os princípios do letramento, visto que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72). Esse pensamento busca levar o estudante para além da superfície textual, trabalhando com o objetivo de formar um sujeito atuante e consciente em meio às práticas sociais que envolvem a linguagem.

Nessa conjuntura, o estudante precisa desenvolver e aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, sendo capaz de demonstrar apropriação e utilizar seus conhecimentos não somente na escola, como também fora dela. Sendo assim, é preciso compreender que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2009, p. 49). Por essa razão, o letramento não se limita a uma situação específica, carregando em sua base a pluralidade intrínseca às práticas comunicativas que permeiam a sociedade.

Em meio à ascensão da tecnologia, as formas de comunicação ganharam diferentes aspectos e passaram a ocupar novos espaços, contribuindo para uma abrangência ainda mais expressiva de textos e, conseqüentemente, do letramento. Nesse cenário, encontramos “textos compostos de muitas linguagens [...] que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Essa realidade demanda da escola a formação de sujeitos-leitores aptos a enfrentarem as demandas sociais, situadas em diferentes situações e contextos.

Posto isso, nas práticas de letramento desenvolvidas no âmbito escolar, os estudantes precisam constituir a parte central de todas as ações pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita. Em decorrência disso, no ato da leitura, o professor deve trabalhar com a finalidade de o aluno não se limitar a buscar respostas prontas no que está sendo lido, mas sim, fazer uso dos seus saberes prévios. Nesse sentido, o docente assume o papel de mediador, enquanto o leitor é concebido como parte primordial na construção de sentidos do texto, em virtude de que ele

utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico (sic), o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Dentro desse cenário de letramento e formação de leitores, destacamos o papel importante do letramento literário. Esse letramento singular direciona seu olhar para a leitura

literária e pode ser compreendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67, *apud* COSSON, 2021, p. 172). Essa prática é concebida como social, mas considera, também, o lado individual, partindo da visão singular que cada indivíduo tem no ato da leitura para o seu compartilhamento e troca com outros leitores. Assim sendo, trabalha com a intenção de que os sujeitos-leitores façam parte de uma experiência literária completa, a qual vai além do simples fato de ter contato com uma obra literária.

Partindo desse pressuposto, embora não se limite ao espaço escolar, já que o letramento literário não se inicia e nem termina nele, essa *práxis* necessita da escola para ganhar mais solidez, uma vez que ela é a instituição responsável pela formação formal do indivíduo. Por conseguinte, enquanto *locus* de socialização, compartilhamento e construção de saberes entre sujeitos de contextos diversos, essa prática, quando adotada em sala de aula, permite que os estudantes tenham acesso ao mundo da leitura literária sob uma perspectiva que busca escolarizar a literatura de forma a preservar o seu caráter humanizador e transformador, dado que

o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Nesse sentido, o princípio do letramento literário na escola é, primordialmente, formativo, visto que busca formar uma comunidade de leitores, a partir da sistematização do trabalho com a leitura literária em sala de aula. Com efeito, a ótica desse letramento não visa apenas promover o encontro entre o livro e o leitor, preocupando-se, também, que esse sujeito tenha uma leitura direcionada, na qual se tenha um propósito a ser alcançado e não fique presa em meio à dicotomia do ler por prazer ou por dever.

Nessa perspectiva, a preocupação está no antes, no durante e no pós-leitura, na busca pela integração dos leitores, incentivando e mediando, a fim de que cada leitor traga seu olhar particular para a coletividade, trocando inferências, visões de mundo e, principalmente, compartilhando essa experiência. Para isso, existem propostas, que são flexíveis e adaptáveis, para dar vida e sustento ao letramento literário em sala de aula. Nesse viés, Cosson (2021) nos apresenta as seguintes práticas: círculos de leitura, leitura cumulativa, leitura compartilhada e duas sequências, uma básica e outra expandida, que serão brevemente apresentadas a seguir.

No que diz respeito aos círculos de leitura na escola, de acordo com Cosson (2021), consistem no ato de ler e discutir sobre a obra literária em pequenos grupos de alunos, tendo como base a orientação do professor sobre os papéis a serem desempenhados durante essa ação. Tal possibilidade contribui tanto para a formação do leitor literário, como também no desenvolvimento integral dos alunos, convertendo-se em um espaço no qual eles trabalham em conjunto, por meio do diálogo e da interação.

Já a leitura cumulativa pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Essa possibilidade “consiste na leitura sucessiva ou em cadeia de uma coletânea de quatro a oito textos [...], com retorno ao primeiro texto a cada leitura do texto seguinte” (COSSON, 2021, p. 200). A cada nova leitura, o aluno deve registrar em uma produção textual o impacto dela sobre ele. A partir do segundo texto, as impressões registradas devem refletir se esse novo escrito mudou ou intensificou o olhar que o leitor teve sobre o primeiro livro, e, assim, prossegue até o final. Dessa maneira, o primeiro texto é responsável pela condução das próximas leituras.

Segundo Cosson (2021), o funcionamento da leitura compartilhada ocorre por meio da leitura prévia de três ou quatro textos relacionados entre si. Diferente dos outros modelos, sugere-se que a leitura seja realizada fora do ambiente escolar e de maneira individual. Após cada leitura, o aluno deve, de forma espontânea e por meios diversos, registrar suas impressões sobre o texto. Em sala de aula, realizam-se oficinas, nas quais os alunos se dividem em grupos e, por meio de um relator, compartilham suas impressões. Os grupos vão mudando os membros ao longo das atividades e as interpretações são mediadas pelo professor. Ao final, os alunos devem produzir um texto escrito contendo a síntese das leituras do grupo, tendo a liberdade de acrescentar aspectos não abordados durante as ações.

Na sequência básica, encontramos um ato que se divide em quatro etapas fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nessa situação, cada passo supracitado carrega objetivos específicos, mas que estão interligados e que atuam harmonicamente em busca da inserção da leitura literária em sala de aula de forma organizada, a fim de possibilitar essa experiência dentro do espaço escolar.

Nesse cenário, “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária” (COSSON, 2020, p. 56). Nessa etapa, o aluno precisa ser instigado, ter seu interesse despertado pela leitura que será proposta. Já na introdução, é importante trazer à tona a obra e o sujeito que está por trás dela, isto é, o autor/escritor. Essa apresentação deve ser feita por intermédio de uma exposição bem direcionada, que traga fatos e curiosidades do interesse do aluno e, principalmente, ligados à obra que será trabalhada em sala.

A etapa da leitura tem como ponto mais importante o acompanhamento, por parte do professor, caso a obra trabalhada seja extensa. Nesse sentido, essa leitura precisa ser dividida em intervalos, os quais são de extrema importância para o diagnóstico de possíveis dificuldades enfrentadas pelo aluno. Na interpretação, partilhamos de duas etapas: a interna e a externa. Na primeira, ocorre o encontro entre o leitor e a obra, momento em que o ato de interpretar ocorre de maneira individual. A segunda, Cosson (2020) define como a concretização da interpretação, ou seja, é a leitura responsiva, quando o aluno dá uma resposta sobre o texto literário, que pode ser materializada por diversos meios, sendo a produção textual um deles.

A sequência expandida é composta pelas quatro etapas da básica, somadas a novos momentos. Nesse modelo, a interpretação é dividida em duas partes: a primeira é destinada ao olhar mais geral sobre a obra e a segunda é relacionada a um recorte que se dá para um ponto específico do escrito. Entre esses dois momentos fica a etapa de contextualização, que “compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2020, p. 86). Tal opção engloba alguns exemplos de contextualização, como a teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Por fim, ocorre a etapa de expansão, que traz em sua base a comparação entre obras, buscando um diálogo entre o livro trabalhado e outros textos.

Para que essas ou outras ações sejam realizadas em sala de aula, o professor, o aluno e a escola têm papéis importantes a desempenhar dentro dessas propostas, porque o resultado esperado só será alcançado com a contribuição e o compromisso de todas as partes envolvidas. À vista disso, essa relação precisa ser dinâmica e harmônica, visto que cada ação será responsável por um resultado. Partindo desse princípio, trata-se de uma busca coletiva em prol da efetivação do letramento literário em sala de aula. No que diz respeito à atuação docente,

o papel primeiro do professor é essencialmente arquitetural, no sentido de que a sua função é planejar as atividades e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos, sabendo que o desenho feito é tão somente um conjunto de indicações mais ou menos precisas, pois a execução da atividade em si é função exclusiva dos alunos (COSSON, 2021, p. 190).

Além disso, o professor é responsável por guiar os estudantes durante essa experiência literária e por buscar a formação da comunidade de leitores em sala de aula. Todavia, para que os planos traçados previamente pelo professor, os quais precisam ser flexíveis e adaptáveis, sejam realizados, o aluno, enquanto protagonista no processo de aprendizagem, tem um papel essencial na execução dessas práticas. A partir da sua atuação perante às obras e às atividades, as ações serão produtivas ou não, por isso a importância de sempre colocar o estudante no centro dos planejamentos, haja vista que

o aluno é o principal agente do processo pedagógico. Dele se espera que seja protagonista da sua formação, tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário (COSSON, 2021, p. 191).

Em meio a tudo isso, a escola tem um papel essencial a desempenhar, pois sua atribuição “consiste em garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura” (COSSON, 2021, p. 192). Para tal, torna-se importante que o professor receba o suporte necessário, para que o seu trabalho com a leitura literária não seja visto como um desperdício de tempo dentro das aulas de Língua Portuguesa e o texto chegue à sala de aula guiado por uma atmosfera que acredita na importância da literatura para a formação do cidadão.

Desse modo, percebemos que o letramento literário visa sistematizar as ações que envolvem a leitura literária no espaço escolar. Nessa direção, os passos que compõem as sugestões supracitadas seguem um caminho harmônico, no qual as partes se complementam em busca do resultado. Em função disso, cada etapa é pensada com o propósito não só de fazer o aluno ler textos literários, como também de usufruir de todas as camadas oferecidas, explícita ou implicitamente, por eles, as quais precisam ser (re)criadas a partir da visão crítica, subjetiva e singular de cada sujeito-leitor, sob a orientação do professor. Assim, essa prática busca formar uma verdadeira comunidade de leitores, na qual a experiência literária seja compartilhada por todos mediante uma conexão de ideias e pensamentos.

No próximo tópico, discutiremos sobre as releituras contemporâneas dos contos de fadas e como essa literatura pode ser uma aliada na promoção do letramento literário em sala de aula.

### **3.2 As releituras e suas possibilidades para o letramento literário em sala de aula**

Ao decorrer do tempo, muitas narrativas surgiram no cenário da Literatura Infantil e Juvenil, como os contos de fadas, concebidos pelos estudos literários como as primeiras obras desse gênero. Séculos depois, esses escritos continuam mantendo um espaço garantido na memória de diferentes gerações, graças ao caráter atemporal presente nesses textos. Tal fato se dá por causa da capacidade de encantamento, identificação e reinvenção que eles carregam desde a sua origem, uma vez que surgiram por meio de adaptações feitas a partir do folclore, por Charles Perrault, no século XVII.

Sendo assim, “a gênese da literatura infantil está centrada no processo de adaptação da tradição oral para a escrita, em que os contos folclóricos são as fontes para a produção das primeiras narrativas para crianças” (CARVALHO, 2011, p. 157). Embora as primeiras adaptações tenham surgido da oralidade, esse processo também pode ocorrer do próprio texto

escrito, dado que existem diversas obras clássicas para adultos que foram adaptadas para o público infantil e juvenil. Nesses casos, as mudanças são perceptíveis em pontos cruciais, como na linguagem e na troca de características e do gênero.

Segundo Aguiar (2012), no Brasil, as primeiras adaptações, que foram feitas para o público infantil e juvenil, datam do século XIX, em meio à ascensão da República e à preocupação com o rumo da educação, tendo como exemplo a publicação da obra *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel. Além da arte de adaptar, existe, também, a de recontar histórias, que é muito presente tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Nesse viés, a prática de recontar histórias faz parte da essência da Literatura Infantojuvenil, tendo em vista que os contos de fadas são contados e recontados até os dias atuais.

Entretanto, vale ressaltar que a ação de recontar não é a mesma que de adaptar, visto que “a adaptação mantém a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o reconto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte” (AGUIAR, 2012, p. 48). Em decorrência disso, os recontos, também nomeados de releituras, têm critérios e recursos próprios, já que as novas versões ganham vida a partir do equilíbrio entre renovação e tradição. Isto é, mesmo com as mudanças significativas, os novos textos devem ter a capacidade de nos conectar às histórias originais.

No Brasil, a origem das releituras remete ao século XX, período em que a Literatura Infantil e Juvenil se solidificou no território nacional. Nesse contexto, Monteiro Lobato foi o responsável por trazer os primeiros fragmentos dessa literatura para o nosso país. O autor em questão inovou ao abordar de maneira original os personagens já presentes na memória dos pequenos leitores. Enquanto outros escritores buscavam adaptar textos europeus, com o intuito de conquistar crianças brasileiras, Lobato utilizou o mundo ficcional já conhecido para atrair leitores para um novo universo, posto que, nesse período, ele

dá início a sua vasta produção, elevando essa literatura à categoria de obra de arte. No entanto, não o faz antes de situá-la no contexto do que à época é publicado no Brasil, em sua maioria, reproduções de textos tradicionais em prosódia lusitana. Daí sua proposta de criar novas histórias, a partir daquelas existentes entre nós, uma vez que, como diz Narizinho à Dona Benta, seu livro está “embolorado” (AGUIAR, 2012, p. 48).

Nessa lógica, Lobato encontrou nas histórias já consagradas pelo público infantil e juvenil uma porta para despertar o interesse do seu público alvo. A partir disso, ele utilizou esse artifício para tecer críticas à importância da renovação literária no país. Com efeito, partindo do já conhecido para a inovação, “localizamos nesse cenário os primeiros recontos brasileiros” (AGUIAR, 2012, p. 48). Por esse motivo, deparamo-nos com personagens mundialmente conhecidos em suas obras, como Peter Pan, O Pequeno Polegar, O Gato Félix, entre outros, que

nos convidam para novas aventuras juntamente com os personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*.

Seguindo os passos de Lobato, outros autores continuaram mantendo vivo o legado das releituras na literatura brasileira. Ainda no século XX, Guimarães Rosa resgatou o valor desses textos por meio do reconto *Fita Verde no Cabelo*, uma nova versão do conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault. O autor em questão modernizou esse clássico ao criar uma releitura que, embora tenha a raiz em um conto de cunho moralista, traz para o seu público uma versão em que os dilemas e as adversidades da vida atuam como antagonistas no enredo, levando o leitor à reflexão, dado que o seu texto

remete ao de Perrault e insere, no modernismo brasileiro, as histórias clássicas da literatura infantil, adaptando Chapeuzinho Vermelho ao contexto social do nosso tempo: as advertências não são mais as moralités de Perrault, avisando sobre os perigosos lobos, mas é uma constatação da tragicidade humana - a morte é a finitude do homem e todos nós temos medo dela, vovozinha!" (RIBEIRO, 2012, p. 2017).

Na contemporaneidade brasileira, existem diversos escritores que buscam em histórias já consagradas a base para seus escritos. Nesse quadro, no que se refere aos contos de fadas modernos, especialmente no caso das releituras, encontramos enredos que nos levam automaticamente a buscar personagens vivos em nossa memória, os quais exercem influência sobre as crianças e os jovens há séculos. Atualmente, essas narrativas são retratadas sob novas perspectivas, afastando-se do aspecto moral e pedagógico e se aproximando do lado reflexivo. Nesse cenário, podemos destacar os textos da escritora Marina Colasanti, a qual, em seus escritos,

reflete, a partir de fatos cotidianos, sobre a situação feminina, o amor, a arte, os problemas sociais brasileiros, sempre com aguçada sensibilidade. Retomou, como Guimarães Rosa, os contos de fadas, inserindo-os, na literatura brasileira, por meio dos recontos (RIBEIRO, 2012, p. 2018).

Assim como Colasanti e outros autores já mencionados, há diversos escritores brasileiros que se destacam na arte de recontar histórias no cenário atual. Em muitas releituras, encontramos enredos que refletem as questões sociais do nosso país, como a desigualdade socioeconômica, a diversidade étnica e a multiculturalidade. Como exemplo, podemos destacar a *Coleção de lá pra cá*, dos autores Christina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, publicada pela Editora Mazza Edições, a qual é reconhecida por publicar histórias comprometidas com a representatividade da cultura brasileira e afro-brasileira. Tal coleção é composta por releituras de histórias consagradas da Literatura Infantojuvenil, o que inclui os contos de fadas, de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm.

Nessa coletânea, encontramos títulos como *Joãozinho e Maria*, *Cinderela e Chico Rei*, *Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor de Rosa*, *Rapunzel e o Quibungo*, entre outros. Tais



histórias visam ressaltar particularidades do Brasil a partir de diferentes abordagens, mas com um ponto essencial em comum: o protagonismo negro. Em cada reconto, encontramos um foco diferente, como a desigualdade socioeconômica, que assola o nosso país, a diversidade da fauna e da flora brasileira, costumes da cultura afro-brasileira e o resgate do nosso folclore, ao acrescentar aos enredos, por meio da intertextualidade, referências a lendas e mitos do nosso país.

Nesse sentido, podemos perceber que as releituras contemporâneas englobam diferentes temáticas e intenções, uma vez que encontramos recontos que inovam na forma em que os personagens lidam com os sentimentos, conflitos e valores sociais da contemporaneidade. Além disso, essa literatura demonstra comprometimento com a diversidade presente em nosso país, lutando pelo espaço de pessoas que por tanto tempo não tiveram suas vozes ouvidas. Dessa forma, essas histórias surgem rompendo padrões sociais e passam a abraçar as diferenças, sem deixar de manter um elo com os textos originais, já que

a fantasia mantém-se nos recontos de hoje, não porque príncipes e princesas continuam existindo nos textos, e a realeza ainda representa a globalidade das relações humanas, mas, e principalmente, porque os conteúdos mágicos se mantêm latentes nas criações atuais. Em outras palavras, elas só podem ser verdadeiramente fruídas, se lermos, nas entrelinhas, as histórias que lhes dão sustentação, pois as narrativas atuais estão irremediavelmente ligadas à tradição, a fantasia persistindo como um palimpsesto, na nomenclatura de Gerard Genette (1982), sucessão de textos sobre textos. A descoberta de tal processo agrega outros tantos significados, porque os leitores podem ler o que está escrito e como isso se dá, ampliando seus horizontes culturais e criativos (AGUIAR, 2012, p. 55).

Por conseguinte, a essência das releituras dialoga com o princípio do ensino de literatura, sob o viés humanizador, que é visado tanto pela BNCC, quanto pelos aportes do letramento literário, transformando-se em uma possibilidade para o ensino. Ao ressignificarem histórias consagradas há séculos, esses textos abrem caminho para a produção de novas obras, nas quais crianças e jovens de diferentes contextos podem se ver representados por meio de personagens e histórias significativas, que são conectadas aos seus próprios mundos. Tal fato pode contribuir para a criação de um verdadeiro elo entre texto e leitor, em razão de que a leitura literária nos permite vivenciar situações que enfrentamos no mundo real, por intermédio de um novo olhar. Sendo assim,

Propor uma atividade de reconto para o adolescente de hoje pode ser uma excelente atividade para que se discutam valores em constante transformação na sociedade, preconceitos e convivência com a diversidade presente na sociedade contemporânea, mas sempre pensando e mostrando que todas essas discussões, quando propiciadas pela leitura/releitura do texto literário devem tomar como ponto de partida a de chegada a questão estética (GREGORIN FILHO, 2012, p. 212).

Nesses textos, personagens consagrados ressurgem representando valores humanos e sociais renovados, haja vista que, embora se trate de ficção, a literatura é um reflexo do seu

tempo. Nesse universo, temos princesas, príncipes e bruxas que continuam sendo sinônimos de magia, aventura e encantamento, mas que ganham novas características e assumem novos papéis em meio às jornadas. Esse fato contribui para que os leitores em formação tenham um novo olhar sobre antigos padrões, tendo em vista que a arte do reconto “assume, nessa perspectiva, um extremo valor no conhecimento dos valores subjacentes da sociedade, bem como suas transformações no avanço do tempo” (GREGORIN FILHO, 2012, p. 212).

Em decorrência disso, nesses escritos, há um espaço especial para a representatividade e a inclusão, no qual encontramos um mundo ficcional sustentado pela concepção contemporânea de infância, que acredita no potencial da criança e do jovem, convidando o leitor para novas experiências a partir do que ele já conhece. Tais histórias trabalham com a intenção de que o protagonismo infantil e juvenil seja uma ponte para que leitores diversos se identifiquem, o que contribui para despertar nos alunos o sentimento de pertencimento ao mundo ali representado pelas palavras, bem como às realidades que os cercam, ao se enxergarem em personagens tão marcantes. Isso se dá porque os recontos

fazem parte desse conjunto de possibilidades as diversas narrativas que, por meio do fazer literário, mesclam questões humanas e atemporais, simbolizadas por elementos presentes em histórias já interiorizadas pelo saber popular, com assuntos discutidos na contemporaneidade (GREGORIN FILHO, 2012, p. 203).

Em face do exposto, o trabalho com as releituras se transforma em um caminho para a efetivação do letramento literário em sala de aula, graças à diversidade que constitui essa literatura. Embora não exista uma regra específica no que tange à seleção de obras, essa prática defende que os textos “sejam significativos para a experiência literária tanto do aluno, em termos individuais, quanto da turma, constituindo no diálogo entre um nível e outro a comunidade de leitores” (COSSON, 2021, p. 195). A partir disso, o professor tem autonomia para selecionar recontos que estejam ligados aos interesses dos discentes, levando em consideração pontos importantes, como a faixa etária e, principalmente, o seu conhecimento sobre os seus alunos.

Nesse contexto, o trabalho com as releituras poderá ser produtivo na promoção do letramento literário na escola, especialmente quando esses textos são ancorados por uma aplicação viável, que conceba a sala de aula como um espaço heterogêneo, no qual o professor precisa desenvolver atividades que busquem a integração e evitem casos de exclusão. Diante disso, no momento de selecionar as obras, geralmente, o docente carece de levar em consideração os estudantes, assim como todo o contexto envolvido, considerando que as vivências proporcionadas pela leitura literária devem ser significativas para os envolvidos dentro e fora do espaço escolar. Para tal,

deve-se ter sempre em mente que o desenvolvimento da competência literária dos alunos é uma construção pedagógica a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores historicamente determinada, ou seja, de uma escola específica, com professor e alunos específicos e em condições específicas de letramento literário. É essa realidade que determinará por onde começar e aonde se deseja chegar na formação do leitor literário (COSSON, 2021, p. 182).

Sendo assim, percebemos a importância do trabalho com as releituras em sala de aula. Através dessa experiência, os estudantes serão guiados a refletir sobre o diverso e, através das vivências dos personagens, poderão ser instigados ao diálogo com o professor e os demais colegas. Nesse cenário, no estímulo à externalização de suas impressões, questionamentos e sentimentos, os estudantes farão parte efetivamente da construção de sentidos do texto, dentro de uma comunidade, na qual a voz de cada discente será ouvida. Assim, o leitor em formação terá acesso à essência humanizadora da literatura, encontrando espaço para reconhecer a si mesmo e ao outro em meio ao mundo fictício.

No próximo capítulo, relataremos como se deu a aplicação da sequência básica nas aulas remotas de língua portuguesa, em turmas do Ensino Fundamental II, mediada pela releitura *A Bela Adormecida do Samba*, de Sonia Rosa, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

## **4 OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

No presente capítulo, abordaremos sobre a parte prática da nossa pesquisa. Para tal, iniciaremos apresentando a caracterização da pesquisa, a escola-campo, na qual desenvolvemos as intervenções, e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Ademais, discorreremos sobre os processos metodológicos adotados para dar vida às nossas atividades. Em seguida, discutiremos sobre o PIBID, que foi o responsável por motivar e abrir espaço para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Por fim, faremos a descrição linear do trabalho com a releitura *A Bela Adormecida do Samba* em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

### **4.1 Caracterização, escola-campo e sujeitos envolvidos na pesquisa**

A presente pesquisa traz uma abordagem qualitativa, tendo em vista que se alicerça em diferentes fatores, buscando apoio em artifícios e teorias. Por isso, liga-se a um viés bibliográfico, dado que recorremos a estudos da área para compreendermos de forma mais aprofundada o objeto do nosso trabalho, bem como para planejarmos as ações que foram desenvolvidas em sala de aula. Isso posto, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que segundo Gil (2002), parte de uma ação previamente planejada, podendo ser desenvolvida em diversos âmbitos, o que inclui o educacional.

A pesquisa-ação em questão foi desenvolvida na E. E. E. F. Antenor Navarro, localizada em Guarabira - PB, mais precisamente no centro da cidade. Em 2021, ano em que se deu as vivências que serão relatadas posteriormente, essa instituição de ensino atendeu crianças e adolescentes desde o 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, contava com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal escola é considerada a mais antiga da cidade e, no ano em questão, possuía, em média, 540 alunos, residentes entre as zonas urbana e rural da cidade.

Em 2020/2021, devido às consequências advindas da Pandemia da Covid-19, o espaço físico dessa escola, assim como o de tantas outras pelo Brasil, cedeu lugar para as salas de aula virtuais, para que o processo de ensino-aprendizagem continuasse por meio do ensino remoto. Nesse contexto, a gestão escolar precisou ressignificar seus planejamentos e práticas para atender aos protocolos de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS) e seguir as orientações do MEC, bem como da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba. Para tanto, as aulas síncronas ganharam vida por meio do aplicativo/site *Google Meet*.

Ao buscar a melhor maneira para que todos os envolvidos conseguissem se adequar à nova realidade, a gestão escolar elaborou uma sistemática/estratégia de aulas por blocos quinzenais. A cada quinze dias, aulas de disciplinas específicas ocorriam. Seguindo os protocolos da escola, bem como da CAPES, o PIBID, subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III, na cota de 2020/2022, foi desenvolvido de maneira totalmente remota, adequando-se à sistematização da escola.

As aulas de Língua Portuguesa, geralmente, contavam com a média de 30 alunos, uma vez que ocorria a junção de quatro turmas do turno manhã. As turmas correspondiam a uma do 6º ano e a três do 7º ano. Por isso, a faixa etária dos alunos variava entre 10 e 13 anos. Contudo, como consequência das desigualdades acentuadas pelo contexto remoto, principalmente a tecnológica, nem todos os alunos matriculados conseguiram participar das aulas *on-line*. Para amenizar tal situação, a instituição adotou a sistemática das atividades impressas que ficavam disponíveis na escola para os responsáveis dos alunos buscarem. Além dos professores da escola, essa prática também foi adotada pelo grupo do PIBID durante o projeto de leitura.

A seguir, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa, o que inclui apresentar a escola-campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

## 4.2 Procedimentos metodológicos

O trabalho com o texto literário *A Bela Adormecida do Samba* ocorreu durante as aulas remotas de Língua Portuguesa — devido ao cenário da Pandemia da Covid-19<sup>5</sup> — por meio do projeto de leitura “Contos de fadas à brasileira”. Essa proposta foi desenvolvida pelos bolsistas do PIBID<sup>6</sup> em parceria com a professora/supervisora<sup>7</sup> na a E.E.E.F. Antenor Navarro, em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental - anos finais, as quais, devido ao cenário remoto, uniram-se para participar dessa experiência proporcionada pela leitura literária.

---

<sup>5</sup>No Brasil, a Pandemia da Covid-19 deu seus primeiros sinais em 2020. A partir disso, diversos âmbitos sociais precisaram se adequar à situação emergencial, sendo o educacional um deles. Nesse cenário, veio à tona o ensino remoto, o qual foi adotado para dar seguimento à educação formal em meio ao contexto pandêmico. Em virtude disso, seguindo as orientações dos órgãos competentes, como o MEC, cada instituição buscou adotar práticas pedagógicas remotas viáveis, as quais dialogassem com a realidade de cada escola, considerando as limitações e as possibilidades encontradas pelo caminho.

<sup>6</sup>Deixo aqui o meu muito obrigada aos meus colegas e amigos do PIBID, Alexcielly, Amanda, Junior, Luana, Mariana, Raíssa, Rita, Sthefany, Valquíria e Vinícius, os quais abraçaram essa ideia e deram o melhor de si para que tal experiência literária fosse a melhor possível.

<sup>7</sup>Agradeço imensamente à professora Danielle Mendes, por nos mostrar que as aulas de português têm espaço para abraçar a linguagem em suas diversas manifestações. Além disso, serei eternamente grata por todo o apoio e incentivo durante todo o percurso do PIBID.

As vivências que serão aqui relatadas foram divididas em quatro encontros síncronos, via *Google Meet*, com duração média de 4h/a cada, entre o período de 10 e 28 de setembro de 2021. Além disso, contamos com atividades assíncronas, mediadas pelo grupo do PIBID no *WhatsApp*. Tais ações foram norteadas pelas habilidades da BNCC, principalmente a (EF67LP28) e a (EF69LP44), previamente abordadas no capítulo três desse trabalho.

Dentro das possibilidades oferecidas pelo letramento literário, adotamos como guia a sequência básica apresentada por Cosson (2020), a qual é composta por quatro etapas fundamentais: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Conforme o autor defende, esse modelo não é inalterável, por isso sofreu adaptações para se adequar ao contexto remoto e passou por mudanças ao longo do percurso, ao considerarmos a vivência com os alunos. Para dar mais solidez às ações pré-estabelecidas, organizamos um planejamento, dividido em cinco etapas, no qual a essência de cada momento se faz presente, como podemos constatar no quadro a seguir:

**Quadro 01:** Planejamento da sequência básica

<b>Tema:</b> Trabalhando a leitura literária em sala de aula, por meio da releitura <i>A Bela Adormecida do Samba</i> , de Sonia Rosa
<b>Público-alvo:</b> 6º A e 7º A, B e C
<b>Objetivo geral:</b> Inserir a leitura literária em sala de aula, sob o viés humanizador da literatura, valorizando a heterogeneidade cultural e étnica, bem como valores humanos, presentes na releitura brasileira do clássico conto de fadas <i>A Bela Adormecida</i> .
<b>Justificativa:</b> A sequência em questão justifica-se pela importância de os alunos terem acesso à literatura em sala de aula, sob o seu viés humanizador, para que eles possam não somente ler, como também compartilhar uma verdadeira experiência literária, na qual a participação de cada um é o elemento mais importante.
<b>Habilidades da BNCC</b>
(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169); (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).

<b>Procedimentos metodológicos:</b> O tempo estimado para o desenvolvimento da sequência foi de, aproximadamente, 03 (três) semanas, dividida em 05 (cinco) etapas, as quais podem ser observadas no quadro a seguir:	
<b>ETAPA</b>	<b>OBJETIVO</b>
<p>Etapa I Motivação: Era uma vez... qual será o conto da vez?</p> <p>Etapa II Introdução: exibição do vídeo de Sonia Rosa</p> <p>Etapa III Leitura: realização da leitura coletiva/colaborativa</p> <p>Etapa IV Roda de conversa: diálogos sobre pontos importantes da narrativa</p> <p>Etapa V Interpretação: escrita/reescrita no <i>Padlet</i> e gravação de vídeos</p>	<p>Instigar a curiosidade dos alunos sobre a releitura que será trabalhada, bem como abrir espaço para a interação dos discentes, por meio dos seus saberes prévios sobre os contos de fadas.</p> <p>Apresentar, de modo atrativo e significativo, autor e obra, para ser criada uma maior conexão entre autor, texto e leitor.</p> <p>Realizar a leitura de modo coletivo/colaborativo com a participação efetiva dos alunos, bem como dialogar sobre as primeiras impressões dos discentes sobre o reconto lido.</p> <p>Dialogar sobre valores humanos e temáticas culturais presentes na narrativa, a fim de que os estudantes troquem inferências e possam conectar suas experiências à história trabalhada em sala.</p> <p>Produzir, através de um texto escrito, respostas sobre o texto literário trabalhado em sala de aula, visando que os discentes compartilhem suas impressões não somente com os professores, mas também com outros leitores.</p>
<b>Recursos didáticos:</b> <i>Notebook</i> , celular, <i>Google Meet</i> , <i>slides</i> , <i>Mentimeter</i> , <i>WordWall</i> , <i>Padlet</i> , <i>WhatsApp</i> .	
<b>Processo avaliativo:</b> ocorrerá de modo contínuo, a partir da observação da participação dos discentes nos diálogos em sala de aula, bem como, nas atividades propostas, sejam elas desenvolvidas de maneira síncrona ou assíncrona.	

**Fonte:** Elaborada pela autora em conjunto com o grupo do PIBID (2021)

Diante disso, a seguir, apresentaremos os princípios do PIBID e o espaço que esse programa proporcionou para o trabalho com o texto literário.

### 4.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo esta, atualmente, a responsável

pelo programa. O PIBID, de modo geral, busca inserir os estudantes dos cursos de licenciatura na realidade da sala de aula, através de uma parceria efetiva entre universidade e escola pública. Em decorrência disso, notamos a importância do programa, uma vez que

o Pibid, ao inserir os bolsistas durante certo período de tempo no espaço das escolas públicas, propicia a eles vivências e construções de aprendizados por meio da relação construída pelo programa entre a universidade e a escola; situação, portanto, possível geradora de uma troca significativa entre esses dois espaços e entre teoria e prática, em que o graduando possa desenvolver sua formação de maneira ampla e bem alicerçada nas ações reais que a escola oferece (TEMÓTEO; SILVA, 2014, p. 112).

No início, o PIBID priorizava as licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia, embora outras áreas, como a de Língua Portuguesa, fossem reconhecidas no edital. Posto isso, tinha como foco o Ensino Médio e, de modo secundário, o Ensino Fundamental II. A partir de 2009, o programa expandiu seu alcance e passou a direcionar o olhar para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I, bem como para outras disciplinas. Em sua base, encontramos seis objetivos que apresentam a proposta do PIBID, a saber:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, CAPES, PORTARIA 259//2019).

Para que esses objetivos sejam alcançados, a sistematização das ações é primordial e tem início através de seleções, nas quais cada parte deve corresponder a diferentes critérios de escolha. A primeira delas é a seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) que serão contempladas pelo programa. Dando seguimento, são escolhidos os bolsistas que atuarão em conjunto durante a realização de todo o percurso. Primeiramente, temos o Coordenador Institucional, um professor da IES, responsável por garantir a execução do programa, e o Coordenador de Área, também professor da IES, que orienta e avalia todas as ações.

Além disso, seleciona-se o Professor/Supervisor, que leciona na educação básica da rede pública de ensino e assume o papel de acompanhar e, principalmente, supervisionar as ações pensadas e realizadas pelos alunos bolsistas. Por fim, selecionam-se os licenciandos, os quais, geralmente, concluíram uma parcela menor que 60% da carga horária do curso. Atuando



em conjunto, os coordenadores, supervisores e alunos-bolsistas são responsáveis pela realização do programa.

Atualmente, o PIBID tem a duração de dezoito meses e está organizado por módulos. Esses momentos abarcam partes de formação, contendo discussões acerca de teorias da área de concentração e participações em eventos internos ou externos. Ademais, temos a atuação na escola, parte essencial para a efetivação dos objetivos estabelecidos pelo programa. Nesse cenário, os licenciandos participam de planejamentos, da observação e da regência em sala de aula, sempre com o acompanhamento do supervisor.

A partir das vivências proporcionadas pelo subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba — Campus III, na cota de 2020/2022, notamos que o PIBID é de extrema importância para a formação inicial dos futuros professores. Ao trabalhar tanto o lado teórico quanto o prático, o programa desmistifica a visão dicotômica que existe entre teoria e prática, dado que essas duas partes devem ser indissociáveis na atuação docente. Para tanto,

o Pibid proporciona ao graduando/bolsista a vivência da teoria na prática e a aplicação da prática dentro da teoria para, assim, poder perceber que a teoria não está distante da prática, como até então era pensado, enquanto não se vive essa realidade. Para tanto, o Pibid se encaminha como uma espécie de laboratório em que teoria e prática estejam interligadas e aconteçam de forma indissociável, e que ofereçam apoio uma à outra (TEMÓTEO; SILVA, 2014, p. 115).

Por meio dessa experiência, compreendemos que a aula de Língua Portuguesa deve abraçar a diversidade presente na essência da linguagem. Para tanto, as aulas precisam priorizar não somente o lado gramatical, como também outras vertentes igualmente importantes, como a literatura. Por isso, o programa se mostrou essencial na promoção de ações que visam a inserção da leitura literária em sala de aula, haja vista que, graças a ele, tivemos espaço para realizar ações concretas, nas quais a literatura foi vista sob a ótica humanizadora, deixando para trás a abordagem utilitária que, muitas vezes, ainda é destinada aos textos literários no espaço escolar.

Seguindo essa linha de pensamento, em meio às ações desenvolvidas na escola-campo, destacamos a criação do projeto de leitura "Contos de fadas à brasileira". O trabalho em questão objetivava inserir a leitura literária em sala de aula, a partir de releituras brasileiras dos contos de fadas. Tal escolha partiu da preocupação de explorar e valorizar a heterogeneidade cultural e étnica presentes no Brasil. Além disso, estimular a criticidade dos alunos através dos recontos, os quais têm o poder de ressignificar histórias e valores humanos, e, assim, contribuir para a formação do leitor literário.

Ao considerarmos os interesses dos alunos, bem como o contexto do ensino remoto, escolhemos trabalhar o gênero conto, o que contribuiu para que a leitura integral dos textos

fosse possível durante as aulas *on-line*. Diante disso, trabalhamos dois textos: *Joãozinho e Maria*, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, e *A Bela Adormecida do Samba*, de Sonia Rosa, sendo a aplicação deste o nosso objeto de análise no presente trabalho. Para que os encontros fossem produtivos dentro desse contexto, recorreremos aos recursos advindos do meio virtual. Por isso, nossas ações e atividades foram mediadas por recursos tecnológicos e por suportes *on-line*. Tal realidade se conecta à perspectiva das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem, as quais

são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2018, p. 04).

A adoção dessas metodologias em sala de aula, no contexto remoto, foi de extrema importância para o desenvolvimento de ações pautadas na participação do estudante. Ao ressaltar o papel necessário que a tecnologia pode/deve assumir no âmbito educacional, essa perspectiva contribuiu para que as possibilidades inerentes ao mundo virtual, como sites, aplicativos, redes sociais, entre outras, fossem consideradas e aproveitadas no ensino remoto.

Diante disso, atestamos que o PIBID prepara os futuros docentes para enfrentarem as demandas que surgem no cenário educacional, pois mostra a importância de enxergarmos a sala de aula como um espaço plural. Tal programa abre espaço para que o licenciando, em parceria com o professor/supervisor, busque promover ações interacionistas, que concebem o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. Nesse viés, contribui para compreendermos o caráter flexível que os planejamentos devem ter, haja vista que ensinar é reinventar e ressignificar práticas, com o intuito de trabalhar em prol de uma educação pública capaz de resistir às problemáticas sociais sem perder a qualidade.

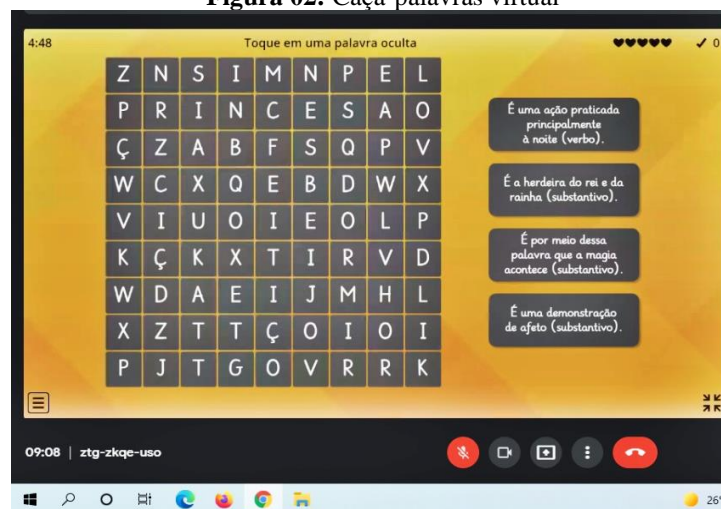
Assim, enquanto professores em formação, ao trabalharmos em conjunto com coordenadores, supervisores, escolas e, principalmente, alunos da educação básica, os saberes são somados. Nessa perspectiva, além dos futuros docentes, toda comunidade escolar é contemplada pelas ações desenvolvidas pelos integrantes do PIBID. Por isso, quanto maior for o seu alcance, mais futuros professores terão acesso à realidade da sala de aula em sua formação inicial, e um número maior de discentes da educação básica terá acesso a esses ganhos, fazendo parte de uma experiência comprometida com o fazer docente e, conseqüentemente, com uma educação de qualidade.

A seguir, descreveremos, de modo linear, todos os momentos da sequência básica aplicada em sala de aula, que serão ilustrados por capturas de tela<sup>8</sup>.

#### 4.4 Releituras em ação: aplicação da sequência básica

Conforme já mencionado, o reconto trabalhado em sala de aula foi *A Bela Adormecida do Samba*, da escritora Sonia Rosa<sup>9</sup>, o qual foi publicado pela Editora Mazza Edições em 2021. O livro em questão se trata de uma releitura brasileira do conto de fadas *A Bela Adormecida*, de Charles Perrault. A essência desse texto está repleta de representatividade da cultura afro-brasileira, uma vez que não só traz o protagonismo negro por meio dos personagens, como também evidencia aspectos importantes dessa cultura, como a religião, os costumes e as tradições, tendo como elemento-chave o amor, valor humano que dá base à história, como veremos, a seguir, nas ações desenvolvidas em sala de aula.

Figura 02: Caça-palavras virtual



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Conforme a sequência adotada, iniciamos a pesquisa-ação com a **motivação**, a qual foi intitulada de “Era uma vez... qual será o conto da vez?”. Como podemos observar na imagem 02, esse momento foi mediado por um caça-palavras, disponibilizado no site *Wordwall*<sup>10</sup>. Para

<sup>8</sup>As imagens e produções utilizadas na presente pesquisa foram devidamente autorizadas pela gestão escolar, bem como pelos alunos e responsáveis, mediante a assinatura de termos.

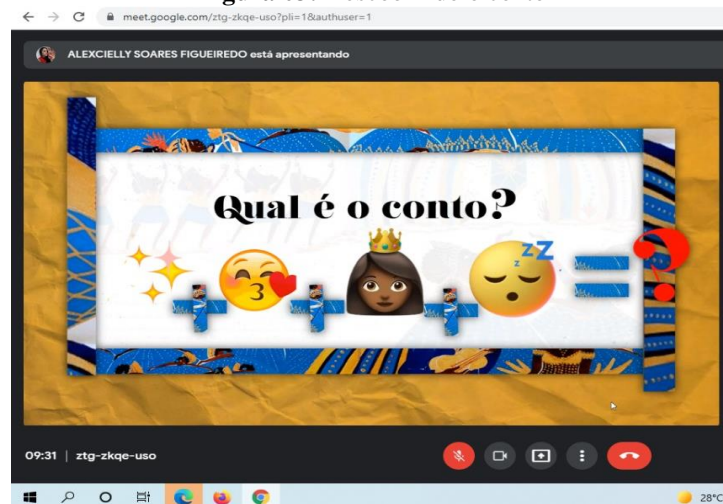
<sup>9</sup>Sonia Rosa é uma contadora de histórias, professora e escritora brasileira, que se dedica, primordialmente, à literatura negro afetiva para crianças e jovens. Em seus escritos, encontramos representatividade da cultura afro-brasileira, bem como o protagonismo negro, o qual sempre ressalta a humanização dos personagens, por meio de valores humanos e afetividade. Com diversos títulos publicados, a autora em questão se tornou referência no que tange à Literatura Infantil e Juvenil na vertente afro-brasileira no país. Para conhecer mais sobre sua vida e obra, visite: <<https://www.escritorasoniarosa.com.br/>>.

<sup>10</sup>*Wordwall* é uma plataforma virtual, que disponibiliza atividades interativas para serem adotadas/praticadas em sala de aula. Com base em diversos jogos, tais atividades podem ser utilizadas de modo *on-line*, seja via site ou

tanto, espelhamos o jogo no *Google Meet* e explicamos aos estudantes que o caça-palavras continha quatro palavras-chave escondidas, as quais eles deveriam encontrar, relacionar com as quatro pistas que disponibilizamos no jogo e, por fim, tentar descobrir qual história inspirou a releitura, que seria trabalhada em sala de aula. Para tal, escolhemos as seguintes palavras: princesa, feitiço, beijo e dormir. Dadas as primeiras coordenadas, disponibilizamos o *link* no *chat*.

Embora alguns estudantes tenham demonstrado certa dificuldade no início, um número expressivo de alunos conseguiu participar. Enquanto uns discentes estavam jogando, outros falaram que já tinham encontrado as palavras e que tinham certeza de qual conto se tratava. Entrementes, elogiaram o jogo, perguntaram se poderiam jogar novamente e pediram que o *link* dele fosse enviado em nosso grupo do *WhatsApp*. Quando percebemos que os alunos já tinham respondido, finalizamos essa etapa e perguntamos se eles tinham gostado, recebendo respostas positivas e animadas.

**Figura 03:** Descobrimo o conto



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Dando continuidade, espelhamos os *slides* e expomos uma dinâmica complementar, caracterizada pela soma de *emojis* do *WhatsApp*, que simbolizavam o enredo do conto, como ilustrado pela figura 03. Quando questionamos qual seria a história, a maioria da turma, tanto pelo *chat* quanto pelo microfone, respondeu com entusiasmo e segurança que era *A Bela Adormecida*. Nesse momento, fizemos suspense propositalmente e colocamos à prova as respostas dadas, com o intuito deles realizarem uma leitura visual das figuras expostas e argumentarem em defesa do ponto de vista deles.

---

aplicativo. Contudo, essa ferramenta também disponibiliza conteúdos que podem ser impressos. Nesse cenário, encontramos opções variadas, as quais contribuem para deixar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Para saber mais, acesse: <<https://wordwall.net/pt/features>>.

Em decorrência disso, questionamos se não poderia ser outro conto de fadas, como *A Branca de Neve*, e um aluno respondeu de imediato que não, porque, se fosse, segundo ele, os *emojis* seriam de uma maçã e de uma bruxa, enquanto outro discente complementou dizendo que, se fosse *Chapeuzinho Vermelho*, teria uma menina ao invés de uma princesa. Nesse momento, outros alunos começaram a analisar as figuras, e disseram que o brilho representava feitiço ou encanto, e os outros representavam beijo, princesa e sono. Um aluno mais participativo brincou dizendo que se não fosse *A Bela Adormecida* seria o Homem-Aranha.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Nesse momento ilustrado pela captura de tela 04, apresentamos *Gifs* de adaptações e releituras do conto em questão, mostrando que eles tinham acertado a resposta. Para tanto, escolhemos a animação da Disney *A Bela Adormecida* (1959), a adaptação feita pela série americana *Once Upon a Time* (2011), e a versão fílmica *Malévola* (2014). Isso posto, boa parte dos alunos falou que assistiu à animação, e uma parcela menor respondeu que já tinha assistido ao filme *Malévola*. Ao serem questionados sobre como a personagem principal despertava na versão da animação, alguns alunos responderam que foi com o beijo do príncipe.

A partir disso, dialogamos sobre o que motivou o despertar da princesa no filme *Malévola*, e um discente explicou que ela foi acordada por Malévola com um beijo na testa e uma lágrima. Então, ressaltamos as diferenças entre a versão da Disney e a do filme, já que a representação do amor aparece de maneiras diferentes. Entrementes, uma aluna complementou ao pontuar que o amor verdadeiro, no filme, era de Malévola e não do príncipe. Em virtude disso, enfatizamos como as releituras mantêm pontos das versões originais e, ao mesmo tempo, dão uma “cara nova” aos textos.



Finalizada essa etapa de motivação, percebemos que o nosso intuito de instigar a curiosidade da turma sobre o conto que seria trabalhado e, conseqüentemente, incentivar a participação e a interação foi alcançado. Além disso, conseguimos notar como eles se envolveram nas atividades e demonstraram interesse em participar do que era proposto, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios sobre os contos de fadas, trazendo referências de seus símbolos e elementos. Tal fato demonstrou como essas histórias fazem parte do imaginário coletivo e que, de forma inconsciente ou consciente, estão vivas em nossas memórias.



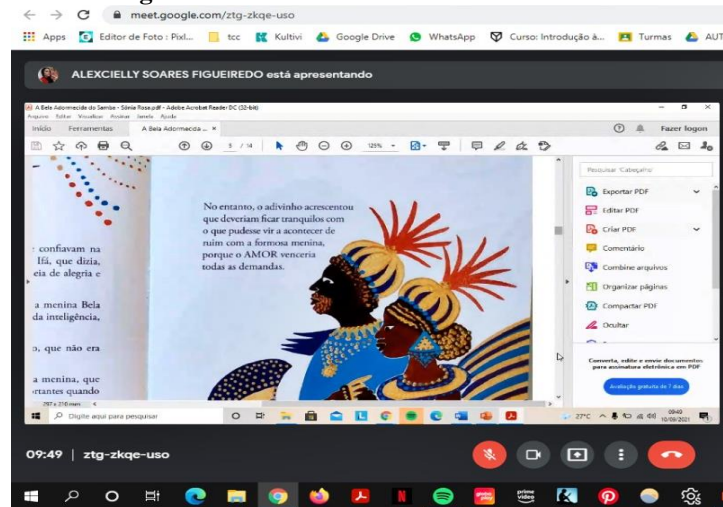
**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Dando seguimento, conforme vemos na captura de tela 05, iniciamos a etapa da **introdução**. Para dar vida a esse momento, exibimos um vídeo de Sonia Rosa, autora do conto que seria lido em sala de aula. O material em questão foi solicitado por nós, integrantes do PIBID, através do site oficial da escritora. No recado, explicamos brevemente o nosso projeto de leitura e fomos prontamente atendidos por ela. Nessa gravação, a autora direcionou sua fala especialmente aos alunos e falou sobre o nosso projeto "Contos de fadas à brasileira", ligando-o ao contexto de criação do seu conto.

No vídeo, ela trouxe curiosidades sobre o processo de escrita dessa história e explicou que escolheu ambientá-la no Rio de Janeiro por causa do Carnaval e que a narrativa foi escrita durante o período carnavalesco de 2019, quando ela estava reunida com familiares e amigos. Além disso, Sonia Rosa falou, brevemente, sobre sua carreira como escritora, destacou o seu trabalho com a literatura negro afetiva e sua relação com histórias desde a infância, pontuando que foi motivada a escrever pelos seus alunos. Ao finalizar, ela aconselhou os estudantes a manterem uma amizade com as palavras e com os livros, enfatizando os benefícios que a leitura traz para a vida dos leitores dentro e fora da escola.

Ao final da exibição, questionamos aos estudantes se iriam se concentrar na leitura depois de um convite tão especial da autora, e eles responderam de imediato que sim. Em meio às respostas, um aluno falou que estava se sentindo importante devido ao vídeo. Após essa apresentação, constatamos que a ideia de utilizar a fala da própria autora, nessa etapa, contribuiu para aumentar o interesse dos alunos pela leitura que seria realizada, visto que a escritora direcionou sua fala para os alunos e apresentou a obra de modo atraente, atentando-se a curiosidades e a detalhes do interesse deles, como o seu processo criativo.

**Figura 06:** Alunos realizando a leitura do conto



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A etapa da **leitura**, conforme notamos na ilustração 06, foi realizada durante a aula síncrona e de maneira coletiva. Para tanto, espelhamos o *PDF* do livro original, com o intuito dos alunos terem acesso, mesmo que de forma remota, ao texto integral, tanto na parte da linguagem verbal quanto da não verbal. Na ocasião, um integrante do PIBID iniciou a leitura, a qual foi continuada pelos alunos da turma. A princípio, os estudantes se mostraram pouco participativos, mas logo, boa parte da turma demonstrou bastante interesse em participar desse momento.



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ao final da leitura, abrimos o espaço para que os educandos compartilhassem suas primeiras impressões. Com efeito, eles falaram de maneira entusiasmada que gostaram muito da história, porque era muito legal. Um aluno respondeu que ficou querendo saber logo o que aconteceria na narrativa e que se empolgou assim que viu a capa e o título do livro, ao passo que um colega destacou o estilo das imagens.

Em seguida, indagamos se perceberam algo marcante do nosso Brasil na história, e alguns destacaram a presença do samba e de personagens do Carnaval, como porta-bandeira e mestre-sala. Outro discente argumentou que a história ficou bastante diferente e muito legal ao trazer o carnaval. A partir disso, conversamos sobre essa data antes da pandemia, e alguns estudantes lembraram alguns costumes. Após isso, refletimos em conjunto sobre como o conto nos permitiu vivenciar o “gostinho” do carnaval.

Sobre o momento da leitura, um estudante destacou que foi legal, porque todo mundo leu junto, enquanto outro discente acrescentou que cada pessoa conta de uma forma diferente. Logo após, questionamos se o conto poderia ser considerado uma história de amor, e um aluno observou que sim, ao alegar que os personagens se beijavam no final, e outro destacou que eles foram felizes para sempre. Em meio a isso, um estudante voltou a frisar que o momento da leitura tornou a história ainda mais especial, porque cada aluno contou e leu de um jeito, levando-nos a ressaltar que esse pensamento de coletividade é muito importante no ato da leitura.

A partir da reação dos alunos, ficou evidente o quanto o conto despertou o interesse do alunado, bem como a leitura coletiva em sala de aula representou um momento importante para todos. Nesse cenário, percebemos que essa dinâmica contribuiu não somente para a leitura ser acompanhada, como também, para unir a turma mesmo em meio à distância imposta pelo ensino



remoto. Em virtude disso, a tradicional roda de leitura, feita, geralmente, no espaço físico da sala de aula, transformou-se nesse espaço de interação, no qual os alunos perceberam que a contribuição de cada um era o elemento mais importante.

**Figura 08:** Introduzindo a palavra do dia



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Dando continuidade ao momento de diálogo pós-leitura, iniciamos uma roda de conversa, na qual o ponto de partida foi o termo amor, eleito como a nossa palavra do dia. Com o intuito de ressaltar esse valor humano, o utilizamos como elemento-chave nas nossas discussões. Para tal, explicamos que esse valor se destaca na narrativa e é muito presente em nossas vidas, exemplificando com o amor que sentimos por amigos, professores, colegas e etc. Ressaltamos que, na história, esse sentimento uniu os personagens e permitiu que eles alcançassem juntos os sonhos e, conseqüentemente, conquistassem um final feliz.

A partir dessa ação, perguntamos o que essa palavra significava para eles, e um aluno respondeu que era gostar muito de uma pessoa. Após essa primeira resposta, ocorreu um momento de silêncio, que foi quebrado pela reflexão de um aluno, o qual destacou que esse sentimento é difícil de expressar, que nós tentamos falar como é, mas não sabemos, muitas vezes, como fazer. Seguindo a sua fala, defendeu que o amor é a coisa mais importante da vida, que temos que amar ao próximo, à nossa família, e a Deus. Com base nessa resposta, evidenciamos que, na narrativa, encontramos o amor representado de várias formas, como o amor às pessoas, às crenças, aos sonhos e aos costumes.



disso, encontramos nesse espaço respostas bastante específicas, como "cuidar de mim", "olhar as estrelas", "ver a natureza", "acreditar nos meus sonhos", "cuidar dos animais", entre outras. Nesse cenário, tal recurso foi utilizado para que os educandos pudessem se expressar, considerando a realidade deles por intermédio do texto. A partir das respostas deixadas e da interação entre os alunos, percebemos que esse objetivo foi alcançado.

Dando prosseguimento, mencionamos como o amor está presente em tudo que nos dedicamos a realizar. Como exemplo, citamos as respostas deixadas na nuvem, como “desenhar” e “escrever”, atividades que pedem muita dedicação. Em seguida, conectamos nossa conversa diretamente ao conto, ao pontuarmos que, no livro em questão, há várias partes e temáticas que refletem o que falamos, haja vista que as atitudes dos personagens mostram como esse valor humano faz parte da dedicação que eles têm ao que/quem está ao redor.

**Figura 11:** Roda de conversa sobre as temáticas culturais presentes no conto



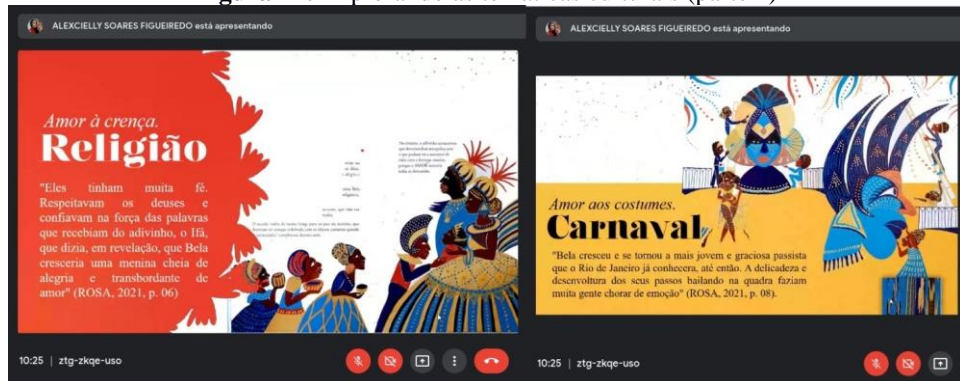
**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Partindo desse ponto, demos início a um tópico mais pontual sobre as temáticas culturais presentes na obra, intitulado “Uma viagem cultural pelo universo de *A Bela Adormecida do Samba*”. Nessa parte, tínhamos o propósito de dialogar sobre os elementos da cultura afro-brasileira presentes na história, que fazem parte da essência desse reconto. Para tanto, resgatamos trechos da narrativa e associamos ao que estava sendo discutido sobre o amor.

A primeira temática dizia respeito à religião, que aparece no conto de forma mais implícita, mas que desempenha um papel essencial no enredo. Por isso, iniciamos resgatando a fala de um aluno, o qual mencionou a importância do amor a Deus, e sinalizamos que, na história, também há uma relação com a religião. Posto isso, explicamos que existem diversas religiões no mundo e perguntamos quais eles conheciam. Então, um discente citou alguns exemplos, como o cristianismo, o judaísmo, o budismo e o islamismo. A partir dessa resposta,

ressaltamos que há religiões que foram trazidas para o Brasil ao longo do tempo e citamos como exemplos as religiões de matrizes africanas e o cristianismo.

**Figura 12:** Explorando as temáticas culturais (parte 1)

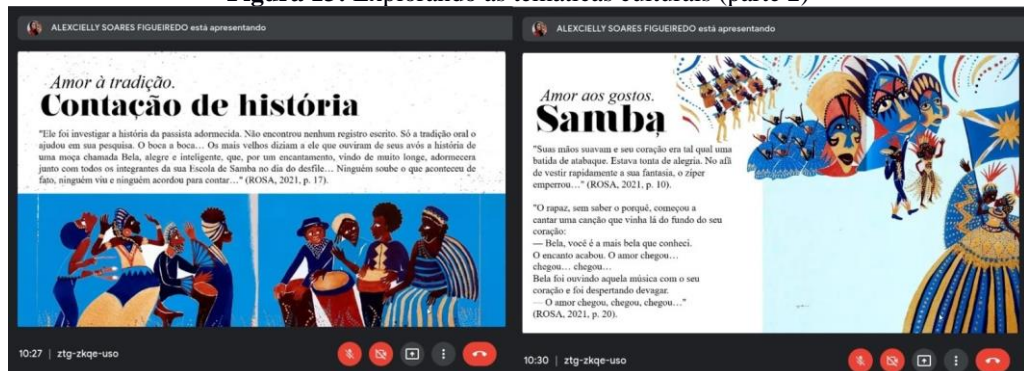


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A partir disso, conversamos com os discentes sobre como vários elementos da cultura africana chegaram ao Brasil com os africanos, bem como o cristianismo a partir dos portugueses, e que, por essa razão, o Brasil sofreu influência de diferentes culturas. Adentrando ao conto de *A Bela Adormecida do Samba* evidenciamos que, no livro, encontramos referências à religião da qual Bela e os seus pais fazem parte, o Candomblé, e percebemos, por parte deles, dedicação, cuidado e respeito para com essa religião.

Dando seguimento, trouxemos ao palco da discussão o carnaval e relembramos como os personagens demonstram amor por esse costume na história. Retomando um trecho da obra, destacamos que existem costumes que só praticamos durante essa época e abrimos espaço para os estudantes compartilharem suas memórias desse período. Como resposta para esse momento, eles lembraram costumes típicos, como brincar com farinha, espuma, tinta de cabelo, usar fantasias nas escolas, viajar e assistir aos desfiles das escolas de samba na TV. Alguns discentes destacaram que não costumam comemorar essa data, o que mostrou a diversidade presente em sala de aula.

**Figura 13:** Explorando as temáticas culturais (parte 2)



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Outro ponto que acentuamos da história foi a presença da tradição oral. Para isso, rememoramos como o personagem Jorge persistiu para encontrar Bela, graças aos relatos orais que ouviu sobre a jovem e reforçamos como as histórias estão ligadas à oralidade, tendo como grande influência a contação de histórias. Dando seguimento, conversamos sobre como essa arte de contar/recontar é importante para usarmos a imaginação e compreendermos outros costumes e pessoas.

Ao chegarmos à temática sobre gostos pessoais, perguntamos à turma sobre o que Bela e Jorge amavam, e alguns alunos disseram que era o samba. Com essa resposta, explicamos que, durante a história, notamos o amor que esses personagens têm pela música/samba. Ligamos esse fato às individualidades dos alunos, ao citarmos algumas respostas deixadas na nuvem como exemplo, e ressaltamos que, assim como os personagens, cada um possui gostos particulares. Concomitantemente, ao observarmos a conversa que ocorria no *chat*, notamos que uma parcela dos discentes partilhava sobre seus interesses no canto e na dança. Com isso, aproveitamos para incentivar a liberdade para fazer o que amamos, uma vez que alguns alegaram gostar, mas sentiam vergonha de praticar.

Ao darmos seguimento, relacionamos o valor humano amor com as interações entre as pessoas. Conversamos sobre como o amor é responsável por superar conflitos que, muitas vezes, são inevitáveis no dia a dia, porque através desse valor buscamos entender e escutar as outras pessoas. Para dar solidez ao nosso diálogo, ligamos com a história, utilizando como exemplo a relação de amor e respeito que Bela tem com as pessoas mais velhas e vice-versa. Nesse momento, um aluno parabeniza o que foi falado e, a partir disso, o utilizamos como exemplo, ressaltando que ele gosta muito de demonstrar afeto em suas conversas, mas que também existem outras formas de compartilhar esse sentimento, tendo em vista que temos personalidades diferentes.

Perguntamos aos alunos se eles gostam de demonstrar que amam algo/alguém, e a turma se mostrou dividida. Um estudante argumentou que gosta de demonstrar apenas para pessoas próximas, porque sente vergonha com pessoas mais distantes, enquanto outro discente alegou que não gosta. Em meio às respostas, um aluno compartilhou no *chat* que não gostava de demonstrar, e isso despertou o interesse de um colega, que o defendeu, argumentando que, por mais que não gostasse de demonstrar, sabia que ele sentia amor por várias pessoas.

Ao retornamos à resposta "cuidar de mim", a qual foi deixada na nuvem, trouxemos à tona a importância do amor próprio, alegando que cuidar de si mesmo é algo muito importante para todos, porque precisamos nos amar primeiro para nos dedicarmos a outras coisas e pessoas. Por isso, defendemos que necessitamos cuidar da nossa saúde e bem-estar, coisas que



esquecemos de fazer às vezes. Um aluno complementou dizendo que cada pessoa, mesmo sem perceber, tem amor por ela mesma e por várias pessoas, bem lá no fundo, só que às vezes sabe ou não sabe, porque cada pessoa tem o seu amor próprio.

Ao final do encontro, lançamos uma proposta de atividade: solicitamos que os alunos escolhessem uma imagem que, para eles, representasse “Amor”, isto é, a nossa palavra do dia. A princípio, foi pensada para ser compartilhada apenas no nosso grupo do PIBID no *WhatsApp*. Durante a nossa apresentação, percebemos que a reação dos discentes perante essa atividade foi muito positiva, tendo em vista que, no mesmo dia em que solicitamos, os estudantes começaram a enviar imagens no grupo, e alguns alunos enviaram mais de uma. Consoante o que foi pedido, fizeram pesquisas na internet ou desenharam imagens que, na visão deles, representava o amor.

**Figura 14:** Envio das imagens no *WhatsApp*



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Durante o envio das imagens, percebemos que as ilustrações escolhidas se assemelhavam a partes discutidas sobre o texto, como o amor à família, às crenças, aos gostos pessoais, etc., como podemos analisar nos exemplos da imagem 14. No que diz respeito ao lado familiar, alguns alunos escolheram enviar fotografias pessoais, nas quais estão acompanhados de familiares, enquanto outros optaram por pesquisar imagens que remetessem a essa temática. Alguns discentes escolheram registros de momentos simbólicos, como imagens de paisagens, corações, bem como exemplos que mostrassem seus gostos particulares, como o de tocar violão.

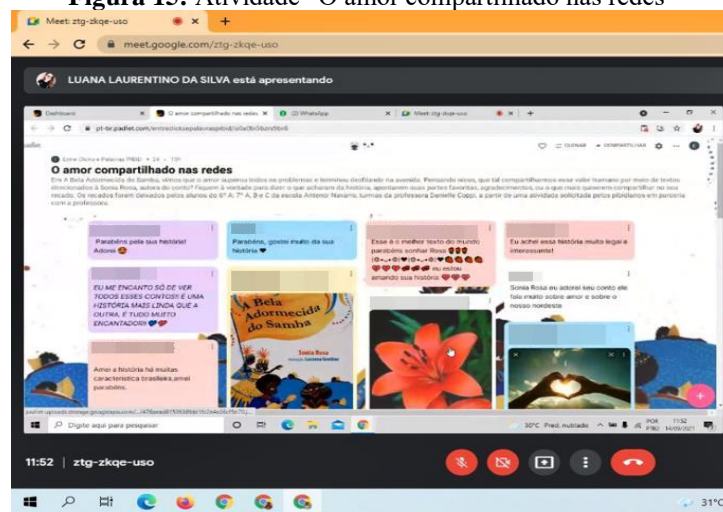
Considerando as respostas dos alunos, optamos por realizar uma socialização, no encontro seguinte, das imagens enviadas por eles. Na ocasião, realizamos uma breve retomada dos principais tópicos trabalhados em sala anteriormente e, em seguida, as imagens foram expostas em *slides*. Para deixar o momento mais interativo, pedimos aos estudantes que falassem sobre a motivação por trás da escolha das imagens.

A princípio, parte da turma se mostrou um pouco envergonhada, mas, aos poucos, tanto pelo microfone quanto pelo *chat*, foram participando. Em meio às respostas, um aluno ressaltou que escolheu desenhar sua mãe para representar seu amor pela arte de desenhar e o amor

materno. Nessa mesma ocasião, um discente compartilhou seu pensamento acerca do amor eterno de Deus. Após essa partilha, um aluno enfatizou, no *chat*, que cada um tem sua religião e devemos respeitar suas crenças.

Ao longo desses intervalos dedicados à interação, percebemos o quanto esse espaço foi importante para que eles pudessem trocar inferência e opiniões. A partir dessas atividades, as quais se conectam diretamente ao mundo ficcional do texto literário, diferentes visões foram compartilhadas. Nesse sentido, a troca entre todas as partes envolvidas nos fez perceber a importância de ações que evidenciem a conexão entre o texto e as diferentes personalidades/realidades encontradas em sala de aula.

**Figura 15:** Atividade “O amor compartilhado nas redes”



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

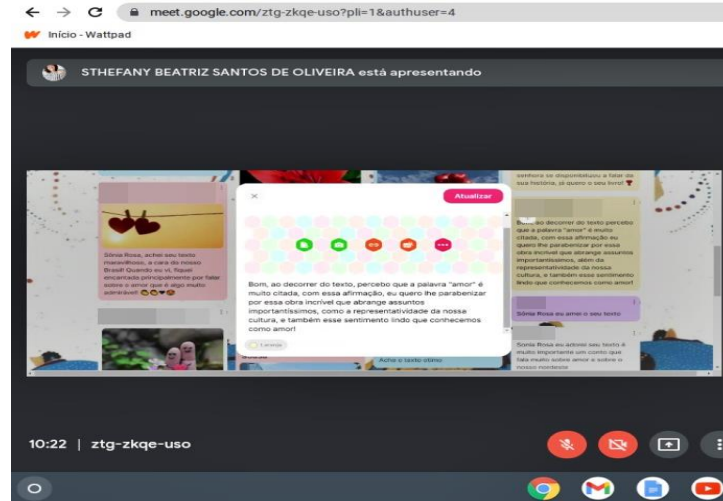
Após esses momentos de socialização, iniciamos a parte da **interpretação**. Para a realização dessa etapa, solicitamos a produção de um registro escrito. Nesse ínterim, propomos uma atividade, nomeada de “O amor compartilhado nas redes”, a fim de que os estudantes escrevessem textos direcionados à autora do conto, e utilizamos como recurso a plataforma virtual *Padlet*<sup>12</sup>, como ilustrado pela figura 15. Explicamos para os alunos que, posteriormente, o mural virtual seria enviado para a escritora. A escolha dessa plataforma foi pensada para viabilizar essa atividade, com o intuito dela ser feita de modo coletivo/colaborativo, instigando para que as diferentes respostas sobre o texto literário fossem compartilhadas e apreciadas por todos.

Nesse viés, o objetivo da criação desse registro era estimular o compartilhamento das visões dos estudantes sobre o texto trabalhado não só com a escritora, como também com todos

<sup>12</sup>O *Padlet* é um site/aplicativo, que possibilita a criação e/ou compartilhamento *on-line* de conteúdos, de maneira flexível, colaborativa e dinâmica. Tal ferramenta pode ser utilizada para diversos fins, como para a produção de um mural de recados virtual, conforme ocorreu na proposta que será aqui relatada. Para saber mais, acesse: <<https://padlet.help/1/en/about-padlet/what-is-padlet>>.

os envolvidos nessa experiência literária. Nesse espaço, os educandos puderam colorir o mural e pesquisar imagens para ilustrar seus escritos, criando, assim, um espaço *on-line*, composto pela linguagem verbal e não verbal, no qual os alunos ficaram à vontade para produzir seus textos.

**Figura 16:** Reescrita coletiva dos recados deixados no *Padlet*



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

No encontro seguinte, realizamos a leitura dos textos e, colaborativamente, fizemos uma revisão linguística, visando aprimorar a produção textual dos alunos. Nessa parte, os alunos, os PIBIDIANOS e a professora/supervisora leram os textos e compartilharam sugestões. O momento se tornou reflexivo, dado que os discentes lembraram pontos da história, deram sugestões e elogiaram as produções dos colegas. De modo geral, as adequações estavam relacionadas à ortografia, o que não comprometeu os sentidos e intenções dos escritos. Nesse momento de reescrita colaborativa, os estudantes se mostraram bastante participativos.

Nas produções textuais, de modo geral, os alunos demonstraram propriedade sobre o que foi solicitado, dirigindo suas falas a um interlocutor específico, ou seja, a escritora do conto. Em seus recados, notamos a presença de propósitos conectados ao texto trabalhado e às discussões realizadas em sala de aula pós-leitura, como constataremos nos três recados que exporemos a seguir. Vale ressaltar que esses escritos foram escolhidos como representantes das demais produções por atenderem integralmente ao que foi pedido, a saber:

**Aluno A:** Bom, ao decorrer do texto, percebo que a palavra "amor" é muito citada, com essa afirmação, eu quero lhe parabenizar por essa obra incrível que abrange assuntos importantíssimos, como a representatividade da nossa cultura, e também esse sentimento lindo que conhecemos como amor!

**Aluno B:** Sônia Rosa, achei seu texto maravilhoso, a cara do nosso Brasil! Quando eu vi, fiquei encantada principalmente por falar sobre o amor que é algo muito admirável!

**Aluno C:** Sônia Rosa, parabéns pelo seu ótimo livro! Gostei muito de tudo, da escrita, do modo que foi adaptada a cultura do nosso país, das ilustrações, e principalmente, da representatividade! Parabéns por todo amor e todo o tempo investido na obra, e também por ser uma autora maravilhosa! (Dados da pesquisa, 2021).



Nos recados supracitados, os quais estão com os nomes dos educandos suprimidos para atender aos critérios de ética na pesquisa, notamos o reconhecimento, por parte dos estudantes, do elemento-chave do conto, o amor, valor humano concebido na história como capaz de superar as adversidades. Entre elogios e felicitações, podemos perceber, na escrita dos discentes, um enfoque na representatividade presente na narrativa, a qual pode ser percebida na história tanto pelo protagonismo negro, quanto pela presença marcante de elementos importantes da cultura afro-brasileira, como o carnaval, a religião, a tradição oral, entre outros. Essas respostas dadas ao texto refletem a importância de escolhermos obras significativas, as quais têm a capacidade de despertar, em seus leitores, identificação e variados sentimentos.

Posteriormente, conforme combinado em sala de aula, enviamos o *link* do mural do *Padlet* para Sonia Rosa, por meio do seu site oficial, com um convite para que ela participasse da culminância remota do nosso projeto, intitulada “No país das releituras: uma viagem com o projeto contos de fadas à brasileira”. A autora aceitou o convite prontamente e se mostrou muito agradecida pelos recados dos alunos. A partir disso, como uma extensão da interpretação, sugerimos a gravação de vídeos, e alguns estudantes demonstraram interesse em produzir esse material. Vale ressaltar que esse evento só foi possível graças ao uso das tecnologias digitais, tendo em vista que a autora e a escola estão situadas em diferentes estados, o que nos mostra uma das possibilidades oferecidas pelo ensino remoto.

**Figura 17:** Culminância do projeto com a participação da escritora Sonia Rosa

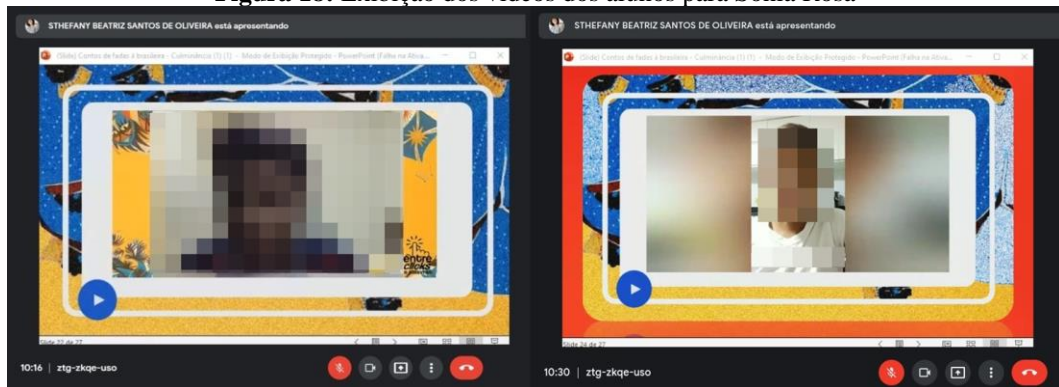


**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

No encontro seguinte, ocorreu a culminância, na qual contamos com a presença da escritora Sonia Rosa, conforme o que nos mostra a imagem 17, a gestão escolar da escola-campo, o representante da 2º gerência de ensino, a coordenadora de área do PIBID, a professora/supervisora, os bolsistas do PIBID e os estudantes das turmas que fizeram parte do

projeto. Após as devidas apresentações, Sonia Rosa teve seu turno de fala. Primeiramente, ela falou sobre sua relação com a literatura, de forma especial a negro afetiva, ao enfatizar a sua luta pelo espaço da representatividade negra no cenário literário. A partir disso, defendeu a efetivação da Lei nº 10.639<sup>13</sup> nas escolas brasileiras, destacando a importância do texto literário nesse cenário. Em seguida, a escritora realizou a leitura de *Maracatu*, um dos seus livros.

**Figura 18:** Exibição dos vídeos dos alunos para Sonia Rosa



**Fonte:** Dados da pesquisa

Em seguida, conforme está exposto na imagem 18, iniciamos as apresentações dos vídeos dos estudantes. O primeiro a ser visto foi a gravação de um aluno, em que ele recontou *A Bela Adormecida do Samba*. Na produção, o discente demonstrou domínio sobre a oralidade, empregando expressões particulares, bem como usando uma entonação espontânea e conectada à arte de contar histórias. Tal fato chamou a atenção de todos que assistiram, em especial da escritora, a qual elogiou o desempenho do estudante e ressaltou que ele contou a história muito bem, de um modo envolvente. Em decorrência disso, Sonia Rosa presenteou o aluno com livros autografados<sup>14</sup>, que seriam enviados para o gestor da escola.

Dando continuidade, exibimos os vídeos gravados por oito alunos, nos quais eles compartilharam suas visões sobre a história. Nas gravações, eles teceram elogios à obra, aos personagens e às ilustrações, bem como elegeram suas partes favoritas. Além disso, ressaltaram o que mais chamou atenção na narrativa, como o destaque sobre o amor e o fato de o conto ter “a cara do nosso Brasil”, conforme expôs um estudante. Finalizada as apresentações, Sonia Rosa demonstrou sua alegria em ver os alunos sendo centro das atividades desenvolvidas, aproveitando para parabenizar a escola por dar espaço para a leitura literária e aconselhar os discentes a serem sempre amigos das palavras.

<sup>13</sup>A Lei nº 10.639 entrou em vigor na data de 09 de janeiro de 2003, no mandato do então presidente Luíz Inácio Lula da Silva. Tal lei estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira na educação básica, seja em escolas da rede pública ou privada. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>.

<sup>14</sup>Anexo.

Diante do exposto, notamos que o trabalho com o texto literário foi possível nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo em meio às dificuldades do ensino remoto, uma vez que aproveitamos as possibilidades que surgiram pelo caminho, ancoradas pela concepção do letramento literário. Com efeito, as ações resultaram em uma experiência literária constituída por situações que fizeram o alunado refletir e se posicionar frente às inquietações provocadas pelo texto. Assim, tais ações demonstraram importância não somente no contexto escolar, como também para o convívio social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe como objetivo central descrever as ações que ocorreram durante o trabalho com o texto literário *A Bela Adormecida do Samba*, em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, na E.E.E.F. Antenor Navarro, em aulas remotas de Língua Portuguesa, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em consequência disso, essa pesquisa contribuiu para uma reflexão sobre a existência de possibilidades para a abordagem da leitura literária em sala de aula, as quais abraçam o potencial da literatura e enxergam sua importância para a formação integral dos alunos.

Ao considerarmos os princípios da BNCC ressaltados durante nosso estudo, notamos ser possível conceber a literatura em sala de aula sob o seu viés humanizador, desde que as práticas de leitura enxerguem o potencial do alunado. Partindo dessa visão, ao acreditar ser possível e importante a introdução da leitura literária no âmbito escolar, o professor pode buscar meios que ofereçam alternativas para esse fim, embora se depare com dificuldades ao longo do percurso.

Nesse cenário, encontramos no letramento literário possibilidades reais, para que nossos alunos tivessem acesso à leitura em sala de aula. Ao levarmos em consideração os apontamentos que sustentam essa perspectiva, compreendemos que a seleção das obras é muito importante para o sucesso das ações pré-estabelecidas pelo professor. Em virtude disso, enxergamos nas releituras contemporâneas dos contos de fadas, especialmente as brasileiras, um caminho significativo para o trabalho com o texto literário na escola, haja vista que encontramos, nessas histórias, valores humanos e sociais, bem como situações que refletem as diferentes realidades e possibilitam aos leitores (re)criar e vivenciar situações.

A partir do compartilhamento das ações vivenciadas durante o trabalho com a leitura literária nas turmas do Ensino Fundamental II, no cenário do PIBID, percebemos que é totalmente plausível trazer o texto literário para sala de aula, sob o viés humanizador desses escritos. Tal fato ocorreu, porque mediamos situações em que o livro foi valorizado em sua integridade, e abriu espaço para que os alunos se conectassem ao mundo fictício e compartilhassem suas visões e sentimentos com os demais colegas. Essa realidade transformou a sala de aula em uma comunidade leitora, na qual a contribuição de cada um foi o elemento mais importante durante a experiência literária.

Durante a aplicação da sequência básica, a interação entre alunos, pibidianos e professora/supervisora, tendo como ponto de partida e de chegada o texto literário, foi o principal fator que deu vida à leitura literária em sala de aula, já que a base do letramento

literário está na troca e compartilhamento de ideias, que só se torna possível com a colaboração de todos. Assim, transformamos essa experiência em uma verdadeira rede de construção de conhecimento, isto é, a sala de aula abriu espaço para o texto literário, e os estudantes tiveram vez e voz, exercendo, assim, os seus papéis de protagonistas.

Assim, esperamos que essa pesquisa sirva como uma fonte teórico-prática para graduandos em Letras e professores de Língua Portuguesa. Isso posto, recorreremos a embasamentos teóricos, gerando um olhar mais sólido sobre o assunto e contribuindo para novas perspectivas. Além disso, exploramos o lado da prática, pois trouxemos resultados que comprovam como os textos literários podem ser trabalhados em sala de aula de uma maneira a promover a consciência crítica dos alunos, sempre contemplando o conhecimento de mundo deles, e, assim, contribuindo para uma prática de letramento literário produtiva na escola.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Conto e Reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CADERMATORI, Lígia. Começou com Perrault. *In*: CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 33-65.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 1ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de Carvalho. Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 2, maio/ago. 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo**. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1985.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. 2º ed. São Paulo: contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021. p. 17-41.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de Rezende; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alexandre de Castro. História da literatura infantil e juvenil brasileira: impulsos de leitura. *In*: GOMES, Alexandre de Castro; BARRETO, Cíntia (org.). **Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação**. 1ª ed. Divino de São Lourenço: Semente Editorial, 2021. p. 12-63.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A menina dos olhos do menino: reconto, imaginário e contemporaneidade. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Conto e Reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: **Aspectos cognitivos das leituras**. 9ª ed. São Paulo: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021. p. 45-57.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

RIBEIRO, Maria Augusta H. W. A. O reconto dos contos da oralidade: permanências e mudanças no gênero. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Conto e Reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ROJO, Roxane Helena. *Pedagogia dos multiletramentos*. *In*: **Multiletramentos na escola**. “Pedagogia dos multiletramentos” São Paulo: Parábola, 2012, 11-31.

ROSA, Ester Calland de Souza. A biblioteca como instância de formação de leitores. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021. p. 59-75.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da S. G.; SILVA, Cláudia Alves da. O Pibid como política pública de formação docente: discutindo resultados exitosos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, p.108-121, dez. 2014.

ZILBERMAN Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.



## ANEXO A — LIVROS ENVIADOS E AUTOGRAFADOS POR SONIA ROSA





**ANEXO B — TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes das ações pedagógicas (trabalho com o texto literário *A bela adormecida do samba*, de Sonia Rosa, dentro do projeto de Leitura “*Contos de fadas à brasileira*”, supervisionado pela professora/supervisora Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi), desenvolvidas nas turmas do 6º e 7º anos, do turno manhã, desta Instituição. Tais atividades foram planejadas pela bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), **MARIA IZABEL DE OLIVEIRA SANTOS**, aluna do curso de Licenciatura Plena em Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, e aplicadas em conjunto com os demais bolsistas do PIBID. Desta forma, autorizamos que a mesma utilize em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) os resultados gerados durante a intervenção, para fins de análise e publicação científica.

ESC. EST. DE ENS. FUNDAMENTAL  
ANTENOR NAVARRO  
DEC 369 DE 09/03/1933  
R. PREFEITO MANUEL LORDÃO 161  
CENTRO GUARABIRA PB  
INEP 25068644  
UTB 1201100

Guarabira, 14 de fevereiro de 2022.

**Rozil da Silva Gomes**  
Mat. 187.273-7  
Aut. 11.580  
Diretor Escolar

Rozil da Silva Gomes  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

## ANEXO C — TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, **Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus**, AUTORIZO o(a) Prof(a) **Rosângela Neres Araújo da Silva**, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Era uma vez a literatura na escola: uma prática mediada pela releitura A Bela Adormecida do Samba no Ensino Fundamental II** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de **FOTO E VÍDEO** com o fim específico de inseri-los nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

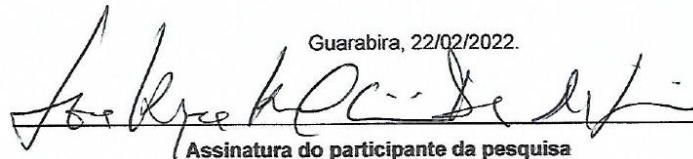
A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

A pesquisadora responsável, **Maria Izabel de Oliveira Santos**, assegurou-me que os dados serão armazenados em MÍDIA DIGITAL sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos.

Assegurei-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 22/02/2022.

  
Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura e carimbo do pesquisador responsável



**ANEXO D — TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE  
(ALUNOS E RESPONSÁVEIS)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**  
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria incluída no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, **RIVANIA VIRGINIA DE SOUZA ALVES**, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do **EMANUELLY VITÓRIA VIRGINIA ALVES** de 13 anos na a pesquisa “Era uma vez a literatura na escola: uma prática mediada pela releitura *A Bela adormecida do samba* no Ensino Fundamental II”. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “Era uma vez a literatura na escola: uma prática mediada pela releitura *A Bela adormecida do samba* no Ensino Fundamental II”, o qual objetiva discutir sobre a relação entre a escola e a literatura, tendo como foco observar a realidade escolar e trazer possibilidades, como as releituras brasileiras dos contos de fadas, para a leitura literária ser realizada em sala de aula, de modo a contribuir para a formação do leitor. Para tanto, irá descrever as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, com a supervisão da professora Danielle dos Santos Mendes Coppi, a partir da leitura do texto *A Bela adormecida do samba*, de Sonia Rosa.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico,

indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 481296021 com

**JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL.**

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Marina Izabel de Oliveira Santos

Assinatura do responsável Priscilla Virginia de Souza Alves  
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade Emmanuelly Vitória Virginia Alves





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**  
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, **CLÁUDIA MARIA DE ANDRADE**, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do **LUCAS DE ANDRADE RODRIGUES** de 13 anos na a pesquisa “Era uma vez a literatura na escola: uma prática mediada pela releitura *A Bela adormecida do samba* no Ensino Fundamental II”. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “Era uma vez a literatura na escola: uma prática mediada pela releitura *A Bela adormecida do samba* no Ensino Fundamental II”, o qual objetiva discutir sobre a relação entre a escola e a literatura, tendo como foco observar a realidade escolar e trazer possibilidades, como as releituras brasileiras dos contos de fadas, para a leitura literária ser realizada em sala de aula, de modo a contribuir para a formação do leitor. Para tanto, irá descrever as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, com a supervisão da professora Danielle dos Santos Mendes Coppi, a partir da leitura do texto *A Bela adormecida do samba*, de Sonia Rosa.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico,

indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 981 296021 com

**JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL.**

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Maria Izabel de Oliveira Santos

Assinatura do responsável Bláudia Maria de Andrade  
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade Osório de Andrade Rodrigues





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**  
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, **JOSILENE DE OLIVEIRA SILVA**, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do **CAMILA DE OLIVEIRA SILVA** de 13 anos na a pesquisa “*Era uma vez a literatura na escola: uma prática mediada pela releitura A Bela adormecida do samba no Ensino Fundamental II*”. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “*Era uma vez a literatura na escola: uma prática mediada pela releitura A Bela adormecida do samba no Ensino Fundamental II*”, o qual objetiva discutir sobre a relação entre a escola e a literatura, tendo como foco observar a realidade escolar e trazer possibilidades, como as releituras brasileiras dos contos de fadas, para a leitura literária ser realizada em sala de aula, de modo a contribuir para a formação do leitor. Para tanto, irá descrever as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, com a supervisão da professora Danielle dos Santos Mendes Coppi, a partir da leitura do texto *A Bela adormecida do samba*, de Sonia Rosa.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico,

indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 981296021 com

**JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL.**

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Marin Izabel de Oliveira Santos

Assinatura do responsável Fosilene de Oliveira Silva  
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade Camila de Oliveira Silva