



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS  
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**CAIO BERNARDO DA SILVA**

**BICHO E CRIANÇA, PALMA, PÉ E DANÇA:  
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MONTEIRO-PB  
2017**

**CAIO BERNARDO DA SILVA**

**BICHO E CRIANÇA, PALMA, PÉ E DANÇA:  
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial a obtenção do título de graduado no curso de Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba/Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro.

Orientador: Professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva.

**MONTEIRO-PB**

**2017**

É expressamente proibida 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 da dissertação.

S586b Silva, Caio Bernardo da.  
Bicho e criança, palma, pé e dança [manuscrito] : uma experiência na Educação Infantil / Caio Bernardo da Silva. - 2017.  
60 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em LETRAS PORTUGUÊS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, Departamento de Letras".

1. Letramento literário. 2. Educação Infantil. I. Título.  
21. ed. CDD 372.4

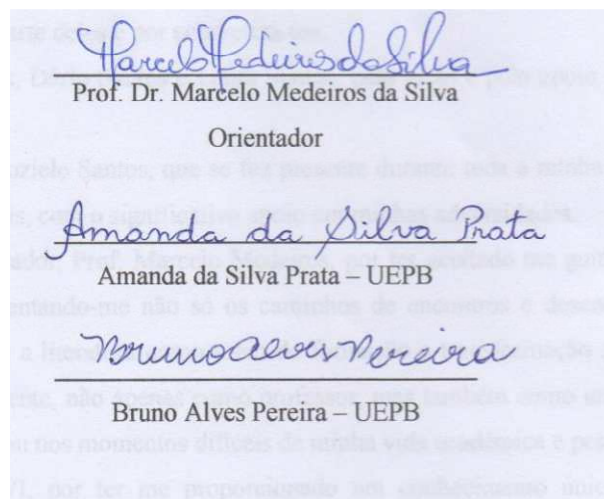
**CAIO BERNARDO DA SILVA**

**BICHO E CRIANÇA, PALMA, PÉ E DANÇA:  
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial a obtenção do título de graduado no curso de Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba/Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro.

Aprovada em 03 de agosto de 2017

**BANCA EXAMINADORA**



## AGRADECIMENTOS

A um Deus em que creio e que trago em mim como fonte de força e de acalanto.

A minha família por ter me proporcionado o contato com a forma mais suprema forma de conhecimento: o amor.

A meu avô Bernado Mano, que me impulsionou a essa conquista e que, mesmo não estando entre nós, tem me guiado espiritualmente por essa caminhada.

A minha avó Maria José, pela continuidade nos ensinamentos a ser uma pessoa melhor e a não desistir de meus objetivos.

A meus pais, Geová Bernado e Rosângela Alzira, por serem a origem de meus sonhos, por fazerem parte deles e por concretizá-los.

A meus irmãos, Dário Santos e Laura Santos, pelo afeto e pelo apoio proporcionados no seio familiar.

A minha tia Roziele Santos, que se fez presente durante toda a minha caminhada nos momentos mais difíceis, com o significativo apoio em minhas adversidades.

Ao meu orientador, Prof. Marcelo Medeiros, por ter aceitado me guiar em um passo tão importante, apresentando-me não só os caminhos de encontros e desencontros no agir docente, mas também a literatura como meio de formação e transformação na sala de aula. Por estar sempre presente, não apenas como professor, mas também como um grande amigo que sempre me auxiliou nos momentos difíceis de minha vida acadêmica e pessoal.

Ao Campus VI, por ter me proporcionado um conhecimento único de vivências acadêmicas e pessoais.

Aos docentes que contribuíram para minha formação e, principalmente, no meu agir na sociedade.

A Prof. Joana D'arc, pela significativa contribuição em minha formação de sujeito para com o outro.

A minha turma que em muitos momentos se configurou como uma família e me proporcionou aprendizados que desfrutei no meio de pessoas incríveis.

A meus amigos irmãos, Tomás Souza e Júlia Silva, que, assim como eu, buscaram sonhos e desejos no mundo acadêmico, no qual fomos parceiros e nos tornamos amigos pra toda uma vida, entre alegrias e tristezas, sempre unidos. Pelo apoio mútuo que compartilhamos nos desafios enfrentados, meus sinceros agradecimentos.

Por fim agradeço à vida, que pulsa, que a tudo dá sentido e que a tudo vence, permitindo que sejamos únicos e diferentes ao mesmo tempo em que nos iguala como seres unos em um universo de busca pelo desconhecido.

## O Auto-Retrato

No retrato que me faço  
- traço a traço -  
às vezes me pinto nuvem,  
às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas  
de que nem há mais lembrança...  
ou coisas que não existem  
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco  
- pouco a pouco -  
minha eterna semelhança,

no final, que restará?  
Um desenho de criança...  
Terminado por um louco!

Mário Quintana

## RESUMO

A pesquisa é fruto de uma intervenção realizada na escola Napoleão Fernandes de Lima da rede pública de ensino fundamental do Congo (PB). Trata-se, portanto, de uma investigação de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para a realização da intervenção, foi elaborada uma proposta de leitura de cordel a partir dos pressupostos do letramento literário e ligada à temática dos animais. Intentamos investigar como os cordéis escolhidos como objeto de leitura seriam recepcionados por alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Nosso objetivo era saber se a metodologia e a temática escolhidas atrairiam a atenção dos alunos e auxiliariam no desenvolvimento de suas habilidades leitoras. Para tanto, tomamos como balizas as orientações de Cosson (2006), Bordini (1986) e Cândido (1995). Acreditamos que a experiência realizada trouxe resultados positivos para a formação dos alunos envolvidos porque, a partir dos dados coletados no campo de investigação, evidenciamos que é possível realizar um trabalho com o texto literário que, a um só tempo, conjugue saber e sabor, prazer e alegria no exercício de aprender a aprender.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário. Formação de Leitores. Leitura de cordel. Crianças.



## **Abstract**

This research is the result of an intervention in a Napoleão Fernandes de Lima school of the public elementary school in Congo city(PB). It is therefore, an investigation of qualitative nature of the research-action type. In order to carry out the intervention, a proposal was made for the reading of the cordel based on the assumptions of literary literacy and linked to the theme of animals. We tried to investigate how the cordeis chosen as object of reading would be received by students in the early years of elementary school. Our objective was to know if the chosen methodology and theme would attract the attention of students and help develop their reading skills. To do so, we took as a basis the orientations of Cosson (2006), Bordini (1986) and Candido (1995). We believe that the experience realized has brought positive results for the training of the students involved because, according to the data collected in the area of investigation, we show that it is possible to carry out a work with literary text that combines knowledge and enjoy, pleasure and joy in the exercise of learning to learn at the same time.

**Keywords:** Literary Literacy. Training of Readers. Cordel Reading. Children.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I: LITERATURA E ENSINO: ASPECTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>10</b>
1.1 Literatura, ensino e escola: um olhar reflexivo .....	10
1.2 Literatura, criança e ensino nos anos iniciais do ensino fundamental .....	18
<b>CAPÍTULO II: ENTRE CORDÉIS E BICHOS: LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>23</b>
2.1 Antes da sala de aula: motivações para uma experiência com a formação de leitores ....	23
2.2 Na cesta dos cordéis, os bichos fizeram a festa: ação e reflexão em sala de aula .....	26
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>47</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>49</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado de ações desenvolvidas em um projeto de extensão (PROBEX) titulado “Um encontro, um texto: uma proposta de letramento literário em escolas do cariri e do moxotó”, pela Universidade Estadual da Paraíba, departamento de Letras – campus VI, com duração de um ano, 2013 – 2014. Coordenado por dois docentes efetivos do Curso de Licenciatura em Letras da UEPB, Campus VI, e desenvolvido por três monitores alunos da referida universidade. O público-alvo do projeto foram alunos do ensino básico do cariri paraibano e do moxotó pernambucano.

Atuamos nos anos iniciais do ensino fundamental na escola Napoleão Fernandes de Lima situada na zona rural do município do Congo no cariri paraibano. Tínhamos como objetivo desenvolver práticas de ensino literário, que formassem leitores ativos, a partir de seus primeiros contatos com a leitura na escola.

No diagnóstico que realizamos nessa escola detectamos que o trabalho com a leitura literária era pouco satisfatório, visto que não priorizava o contato efetivo dos alunos com o texto literário. Por isso, a necessidade de intervenção que foi realizada mediante a elaboração de uma proposta de leitura de cordéis.

Tendo em vista que o público com que trabalhamos era composto por crianças inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental e que viviam em um ambiente rural, acreditamos que não só o gênero “cordel” como a temática “animais” poderiam agradá-las e motivá-las para a realização das atividades a serem propostas, as quais foram pensadas a partir da perspectiva do letramento literário, conforme proposto por Cosson (2006). Para a execução de nossa proposta, realizamos um conjunto de oficinas que foram compostas por atividades práticas e lúdicas que estiveram pautadas no desenvolvimento de ações teórica e metodologicamente bem estabelecidas.

O presente trabalho está organizado em dois capítulos. No primeiro, apresentamos os aspectos teóricos sobre Literatura e Ensino que, primeiramente, embasaram as atividades que compuseram a nossa proposta de intervenção. Nesse capítulo, resenhamos o que afirma Cosson (2006) acerca do letramento literário, perspectiva teórica que dialoga com o pensamento de Cândido (1995) sobre a importância da literatura para a formação dos seres humanos. A essa discussão, incorporamos as orientações sobre o ensino de literatura que estão presentes em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Encerramos esse capítulo

tecendo considerações acerca da relação entre criança, poesia e leitura acerca de como essa relação pode se manter na e pela escola.

No segundo capítulo, detemo-nos na descrição da experiência realizada e tecemos considerações acerca de como foi a participação das crianças em cada uma das nossas oficinas. Os procedimentos que utilizamos para a abordagem dos cordéis podem ser aplicados a outros gêneros literários, como se poderá ver a partir da descrição que fizemos dos passos que utilizamos em nossas oficinas.

Finalizamos o nosso trabalho reiterando o que afirma Cândido (1995) acerca da literatura como fator de humanização. Esperamos que tenhamos criado a oportunidade de propiciar no meio escolar uma realidade que esteja centralizada na leitura como principal meio de não só adquirir e aprimorar certas competências para o viver em sociedade, mas também como uma forma de conjugar no saber o sabor de aprender.

# CAPÍTULO I

## LITERATURA E ENSINO: ASPECTOS TEÓRICOS

### 1.1 Literatura, ensino e escola: um olhar reflexivo

A relação entre o ser humano e a literatura dá-se desde a mais tenra idade. Por exemplo, quando crianças, nosso primeiro contato com a literatura acontece quando somos expostos a uma das mais primitivas formas de poesia: os acalantos, a forma mais conhecida de poemas de afago. Porém, essa não é uma relação que se perpetua nas idades vindouras e acaba por se perder, por vezes, definitivamente. O contato do ser humano com a literatura parece, com o passar dos tempos, perder esse sentido de afago e acalento, principalmente se trouxermos essa relação para o campo do ensino/aprendizagem.

Nesse cenário, muitas vezes de animosidades, a díade *literatura* e *ensino* tem se configurado como dicotomias a serem problematizadas embora para muitos professores a reflexão sobre a relação entre ensino e literatura constituía um grande desafio para os professores da área, em virtude, dentre outros fatores, de práticas cristalizadas que priorizam a não-participação do aluno, o não-contato efetivo com textos integrais. Enfim, práticas que têm como escopo um saber sobre a literatura, daí a priorização de aulas voltadas para a memorização de datas, dados biográficos e características dos estilos de época. Por isso, como afirma Cosson (2006), há a necessidade de entender como se dá a passagem de literatura como arte e, portanto, objeto de fruição estética, para literatura como disciplina escolar.

Como arte, a literatura pode ser vista como repositório das experiências humanas em contato com as quais nós podemos reafinar nossas emoções e nos tornamos, no dizer de Candido (1995), mais humanos. Ou no dizer de Steiner (1988, p.22-23), “a literatura lida essencial e constantemente com a imagem do homem, com a forma e o estímulo da conduta. [...]. O que o homem infligiu ao homem, em época muito recente, afetou a matéria básica do escritor – a totalidade e o potencial do comportamento – e oprime o cérebro com uma nova escravidão”.

Já, como conteúdo de ensino, o que pode ser constatado na realidade escolar, em sua maioria, é que o que se ensina é algo sobre a literatura (figuras de linguagem, nomes de autores, datas, estilos de época, características das escolas literárias), o que não tem contribuído para a vivência com o literário enquanto objeto de fruição estética. Nesse sentido,

presa a um currículo hermético, tida como apêndice da disciplina de língua portuguesa e diante de professores em cuja formação a prática de leitura e vivência com o literário não foi objeto de estudo e reflexão, a literatura é vista pelos alunos como mero componente curricular que pouco significa para eles se considerada enfadonho.

Nesse cenário em que a relação literatura e ensino é marcada por animosidades, sobretudo por parte dos alunos, o professor acaba sendo o elo principal no processo de formação de leitores. Entretanto, a realidade escolar tem evidenciado que estamos falhando na formação desses leitores. Talvez porque ao docente é imputada a tarefa de manter um ensino de língua materna ainda muito preso a uma concepção tradicional, que valoriza muito mais o aprendizado de certas taxionomias e não consegue formar sujeitos críticos. No caso do ensino de literatura, uma prática que não siga os conteúdos pré-estabelecidos, que primam pela valorização de dados biográficos ou historiográficos, tende a ser rechaçada por algumas instituições, que têm uma visão ainda anacrônica de como deve ser o ensino de literatura.

Diante disso, como desenvolver um trabalho que permeie e contemple a literatura em seu pleno sentido, ou seja, que forme pessoas críticas dotadas de conhecimentos proporcionados através da literatura? Sendo o professor o elo, como dito antes, dessa relação entre escola, aluno e ensino de literatura, como criar e manter uma relação positiva que alcance o sentido de arte literária dentro da sala de aula?

De acordo com Cosson (2006, p. 20), “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. Portanto, o ensino de literatura deve ser inserido nessa perspectiva, a qual se baseia, fundamentalmente, na proposta de que a literatura ultrapassa os conteúdos engessados no currículo escolar. Nesse sentido, a perspectiva do letramento literário vem contribuir para que possamos alterar os termos em que, tradicionalmente, o ensino de literatura vem se configurando na educação básica.

Cosson (2006, p.12), ao falar de letramento, afirma que “há vários e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento”. Dessa maneira, todas as relações acadêmicas, ou não, influenciam diretamente nos letramentos dos indivíduos, portanto, o processo do conhecimento literário não pode estar omissa a isso.

Posto isso, a literatura e seu ensino devem ter como escopo a formação de sujeitos ativos, os quais, imersos em uma sociedade heterogênea, sejam capazes de se posicionarem perante as distintas situações apresentadas por ela, como o autor vem dizer: “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com outros, podemos romper com os limites do

tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2006, p.17).

Para que esse ensino de literatura seja significativo na sala de aula, é preciso abordar os diversos conhecimentos que o indivíduo possui, para então, construir o diálogo necessário para a formação leitora e, conseqüentemente, a formação dos sujeitos alunos.

É nesse contexto escolar em que o ensino se apresenta como formador de sujeitos críticos e de agentes ativos na sociedade, que a literatura vem consolidar-se com o intuito de criar, por meio de sua arte, a consciência crítica que se espera dos alunos. Porém, como vemos, a literatura como objeto de ensino tende a ganhar uma roupagem institucional que a leva a se descaracterizar como objeto estético. Por isso, ela não é tratada como arte, e sim, como pretexto para o cumprimento dos protocolos escolares.

Os passos que levam os textos literários a serem considerados enfadonhos, desmotivadores e cansativos apontam, diretamente, para a forma como eles são abordados em sala de aula, a maneira como essa leitura tem se apresentado para os alunos dentro das escolas, assim como o próprio ensino de língua portuguesa currículos e metas pré-estabelecidos, nos quais o ensino volta-se para a quantificação e não para a qualificação, acabam por criar essa relação áspera entre professor, aluno e ensino literário/linguístico.

Nesse aspecto, podemos recorrer ao que dizem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/ MEC, 2006, p.79):

[...] evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (BRASIL/MEC, 2006, p. 79).

Consoante a isso, a escola, e quando falamos escola tratamos da instituição como um todo, necessita de uma reanálise de suas práticas, no que diz respeito ao ensino e abordagens com a leitura literária. Nesse processo, é preciso reavaliar as escolhas dos livros didáticos, o fundamental papel da biblioteca, como principal universo literário, dentro da escola e, principalmente, a intervenção mediadora indispensável do professor nesse processo de encontros e rupturas que o texto literário propicia ao seu leitor, ainda nesse sentido as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que:

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, um prejuízo de um

conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da literatura [...]. (BRASIL, 2006, p. 79)

O que mostra que ao professor como leitor especializado que é e, portanto, conhecedor da arte e da teoria literária, fica imputado o papel de mediação, ou seja, de criar caminhos que proporcionem esses encontros dos alunos com o texto literário, para isso, o professor precisa livrar-se das amarras curriculares com pretensão de formular uma nova base didática para a literatura.

Segundo Cosson (2006, p. 29), “ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja em busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que estão inseridos”. Uma vez que a literatura nos possibilita uma compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor com suas alegrias e tristezas, altos e baixos. O professor torna-se a ponte necessária para o encontro do aluno com a literatura que, como diz Antonio Cândido, é fator indispensável para humanização e socialização de qualquer indivíduo:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto assim como não é possível equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no consciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente a das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CÂNDIDO, 2011, p.177).

Sendo a literatura um direito humano e assim indispensável para a formação intelectual e social do sujeito, é preciso defendê-la não só porque inúmeros jovens e adultos gostam de ler, mas também porque a literatura é uma das profundas necessidades humanas que se não satisfeita pode causar a desorganização pessoal ou a frustração mutiladora, pois ela, sendo uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui esse direito, é fator indispensável de humanização que é aqui compreendido conforme apresentado por Cândido (1995):

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).



Se a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, ela é, então, algo que deve ser cultivado no âmbito escolar como instrumento de libertação e não de apreensão de conhecimentos. Como bem diz Lajolo (2008, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. [...]”. Assim, a literatura tanto pode nos encantar dando sentido a tudo que vivemos, como pode se tornar algo destoante de nossa realidade e, portanto meio de aprisionamento da fruição leitora.

Como defendido anteriormente, o que vai resultar desse encontro do aluno com a literatura muito se deve à mediação, ou seja, ao professor. Quando aqui falamos da importância dessa mediação em específico, tratamos da tríade professor/texto/aluno. Pinto & Melo (2016) atribuem essa importância ao fato de que a maior parte das famílias brasileiras não estão inseridas nesse contexto literário, o que direciona o acesso à cultura letrada, ao ambiente escolar, o qual é propiciado pelo professor.

Nesse sentido se faz necessário conhecer o que se entende por mediação e o que se espera dessa relação. Pinto & Melo (2006) apresentam o conceito da seguinte maneira:

Na perspectiva de mediação, ambos, aluno e professor passam a ser coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Na abordagem interacionista, o papel de professor é a de mediador que cria as situações de aprendizagem, estabelecendo uma relação privilegiada desta com o aluno. Para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla ‘mediador-mediado’ que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece. (PINTO & MELO, 2006, p. 104)

Como se vê, trata-se de um processo de construção intelectual democrático, em que o ensino/aprendizagem passa a ser o objetivo principal da relação entre professor e aluno, na qual, ambos buscam construir, por meio da interação mútua, o caminho para a condição satisfatória, enquanto mediador e mediado. Alves & Rodrigues (2016), ao tratar sobre a relação leitor e texto, defendem que

[...] Trata-se não apenas de uma questão metodológica, mas, sobretudo da adoção de um paradigma que tem como eixo a valorização do sujeito leitor, suas experiências, percepções do mundo e das obras, a ampliação de seu horizonte de expectativas. As ações didáticas empreendidas pelo professor, neste paradigma de caráter interacionista, devem sempre ter como base o diálogo entre leitores (o que Colomer (2007) denomina de ‘leitura compartilhada’), que resulta, quase sempre, no aprender com o outro, mas também, em contribuir com ele. Nesse sentido, o papel do professor é basicamente o de mediador de leituras (o que inclui, muitas vezes, conflitos interpretativos), de instigador (aquele que pergunta, questiona, reconduz o

leitor ao texto) e também o de aprendiz (o que descobre mudanças no texto apontadas pelos leitores jovens). (ALVES & RODRIGUES, 2016, p. 173).

Acredita-se, portanto, que se trata não de um método a ser abordado, mas que é necessário criar dentro da escola uma atmosfera de mediação, ou seja, de partilha e construção de aprendizado, e, ao se falar de literatura, que o seu ensino possa ser fomentado, instigado e guiado pelo professor, de tal forma que venha a despertar nos alunos o desejo de querer esse contato com o texto literário, e, por fim, aproximar o que hoje temos como expoentes, a literatura como arte e a literatura como componente curricular.

A literatura como fruição artística/estética e, ao mesmo tempo, formadora de sujeitos ativos na sociedade é a que se pretende fomentar nas salas de aula, e pode ser compreendida no dizer de Cosson (2006, p. 16) quando afirma que “o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício”. Nesse sentido almeja-se que a literatura possa ser mantida na escola como instrumento de empoderamento para os alunos, e, assim, alcançar, por meio desse ensino, a forma concreta do uso da palavra em todas as suas instâncias, nas quais a literatura encontra na linguagem do leitor sua mais poderosa forma de manifestação, pois o leitor ativo passa a ser escritor de suas experiências e criador de significados às suas leituras.

Em busca de criar esse ambiente e formar tais leitores, as pesquisas acadêmicas têm se inserido, cada vez mais, nos âmbitos escolares. Com isso, e com as experiências relatadas em sala de aula, muitas contribuições são apresentadas em forma de propostas pedagógicas, com o intuito de elevar a literatura a um ensino/aprendizagem, que busque um sentido pleno, por parte dos professores que transmitem esse ensinamento e, principalmente, dos alunos que absorve o letramento literário.

Dentre essas propostas, um dos principais temas abordados é a não separação do ensino de língua do ensino literário. Segundo Leite (2006);

nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa. (LEITE, 2006, p.18).

Como aponta a autora, língua e texto literário são pertencentes um ao outro. Logo, não podem e não devem ser abordados como dicotomias, muito menos em momentos separados, devem ser tratados como unos, por conseguinte, espera-se que essa seja a abordagem em sala de aula.

Ainda de acordo com Leite (2006), essa unificação de língua e literatura, no ensino, se faz possível desde as séries iniciais a alfabetização, seja pelo gosto de contar e ouvir histórias ou através das brincadeiras com letras e sons e, claro, pela invenção livre do texto. Assim, a liberdade inventiva e criativa do sujeito, mesmo que ainda muito jovem, permite essa ligação da linguagem com o texto literário, o que proporciona à escola a facilidade de dar continuidade a esse processo, que estabelecido apresenta uma educação privilegiada como afirma a autora Leite (2006):

Como se vê, é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendidas como prática de um sujeito agindo sobre um mundo para transformá-lo e, para, através de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir a alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária. (LEITE, 2006. p. 25).

Nesse aspecto de formação pela leitura literária, podemos reiterar que o ensino voltado ao intuito de domínio de língua e literatura, pertencentes a um conteúdo uno, que é, a linguagem como expressão individual e coletiva, estaremos formando cidadãos preparados para uma sociedade heterogênea.

Como colocado anteriormente, a literatura é a forma de expressão mais concreta do uso da palavra como linguagem de comunicação e de sentimentos expressos por indivíduos que usam a escrita como voz para falar de suas experiências e vivências, a partir da intermediação da leitura. Dalvi (2013) aponta para uma literatura que não se ensina, se lê, se vive. De acordo com a autora, não podemos considerar o ensino literário como mero conteúdo do currículo escolar, com vista, a cumprir com certos protocolos herméticos e imutáveis. A literatura deve, então, ser vivenciada como experiência a dar sentido ao mundo e não como uma função pré-estabelecida dentro da escola.

Rezende (2013, p. 13) apresenta um posicionamento que pode mudar essa realidade de ensino, segundo a autora, é necessário um deslocamento considerável: “ir do *ensino de literatura* para o de *leitura literária* quando o objeto do ensino de literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que podem ser, mediadas sociabilizadas no espaço de sala de aula”, ou seja, é preciso criar uma prática de reeducação de leitura na escola, em que o papel da instituição esteja atrelado ao professor, e ele, por sua vez, proporcione por meio de suas ações, a interação capaz de gerar aprendizados enriquecedores através da leitura.

Aqui, a literatura passa a assumir um papel fundamental dentro da sala de aula. Por meio dela podem ser criados caminhos para o querer e desejar o contato com textos. O texto literário pode, assim, desenvolver em todas as áreas do ensino o papel de fomentar a leitura e, conseqüentemente, o conhecimento. Como discussão a ser mantida dentro desses aspectos, citamos que ao professor cabe a função principal de gerar e manter essa relação de proximidade do aluno para com a leitura. A escola, como ambiente institucional, traz consigo a responsabilidade de dar esse aporte, porém é a ele, o professor, que fica a tarefa de criar ambientes e situações pedagógicas que possibilitem aos alunos o encontro, a entrega de maneira amigável à leitura. Trata-se de uma relação amorosa e como tal deve ser mantida com afeto e encantamento.

Se a literatura nos humaniza como dito por Candido (2011), ela é, então, algo que deve fazer parte da nossa formação desde a infância e deve se fazer presente no ambiente escolar desde as primeiras séries. Mas essa entrada do texto literário não pode ser marcada pelo anseio pedagogizante e/ou doutrinador. Do contrário, a literatura que acreditamos ser o caminho principal para o encontro com a leitura e o conhecimento pode se tornar, no ambiente escolar, um objeto desmotivador e, portanto falho, já que seu propósito maior de partilha, do saber com prazer, não é alcançado.

O ensino voltado para práticas que saiam do escopo doutrinador dos currículos e abordado dessa forma, desde as séries iniciais, mantém essa relação com a leitura, que aqui reiteramos como relação amorosa com os textos literários. Por meio dessas leituras, pode ser estabelecida a fonte de formação de indivíduos letrados, pois, como aponta Cosson (2006, p. 40), “aprender a ler e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”. Podemos então sustentar que essas situações de prazer para com a leitura devem ser criadas e guiadas para o propósito de educar proveitosamente.

Defendemos dessa forma um ensino literário, como currículo, que promova a interação e o encantamento por parte dos alunos e esse deve ser mantido com a ideia do uso do saber com sabor, pois como afirma Pinheiro e Alves (2012, p.12) “Gosto pode e deve ser educado”. Nessa perspectiva, é dada ao aluno a liberdade necessária para criar suas inferências sobre as leituras. O professor serve de base que sustenta essas mediações, com o poder de articular essa relação a seu favor, da literatura e dos sujeitos sociais envolvidos no ambiente literário.

## 1.2 Literatura, criança e ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

O contato da criança com a poesia e/ou literatura deve ser uma relação cultivada não só porque a criança mantém contato desde o nascimento com as formas poéticas, mas também porque estar exposta à leitura literária propiciará a ela obter diferentes visões de mundo, bem como desfrutar de liberdade para, por meio da fantasia, fazer dos seus sonhos realidade, para que possa ser o que deseja e o que a sua imaginação permite que ela seja. O contato literário deve ser propiciado pela família nos primeiros anos de vida da criança. Pais e parentes podem e devem inserir nas brincadeiras histórias que tanto encantam as crianças e que, de início, podem ser contadas oralmente, o que pode fomentar o interesse por novas histórias e por leituras futuras.

Os adultos em geral têm uma responsabilidade ativa na vida leitora de seus filhos e de toda criança com que tenham contato. Criado desde cedo, a partir do âmbito familiar, esse desejo por histórias, contos, fábulas, poesias, enfim por leitura, propiciará que a criança seja inserida no meio escolar sem dificuldades no tocante à leitura e ao desejo por fruição estética, desde que a escola cumpra com seu papel e dê continuidade a essa vivência leitora de maneira amigável e prazerosa.

A partir dos primeiros contatos da criança na escola deve ser criado esse laço com a leitura literária e mantido de uma maneira que isso faça parte de toda sua vida. A escola como continuidade desse contato com a literatura, vindo dos pais e parentes presentes nas vidas das crianças, deve dar seguimento a esse contexto de fruição e liberdade no contato com o mundo literário. Para isso, a oralidade se apresenta como um ótimo recurso a ser usado pelos professores, assim como, foi aos pais e familiares.

Algumas crianças inseridas no meio escolar, nas fases iniciais do ensino, não dispõem de todas as habilidades de leitura e escrita, portanto, a oralidade mantém o elo, das primeiras ligações, com o que foi apresentado nas contações de histórias o que desperta na criança a memória afetiva de seus primeiros contatos com o mundo literário.

Algumas propostas são apresentadas por pesquisadores como contribuições para o ensino de literatura. Corrêa e Machado (2010) sugerem alguns caminhos que podem ser seguidos nos primeiros anos do ensino fundamental. Os autores destacam atividades como: “rodas de leitura com histórias escolhidas pelo professor ou pelos alunos em sala de aula”; “contação de histórias por convidados” e “contação de história pelos próprios alunos à medida que vão adquirindo a aptidão com a leitura”; “criação de histórias pelos alunos a partir de livros e imagens”. Tais atividades mostram que a oralidade presente nas contações de

histórias tende a ser um caminho satisfatório nesse processo de ensino/aprendizagem de literatura.

Corrêa e Machado (2010) salientam, também, a importância para o “tempo de leitura livre”, que não esteja com um objetivo pré-estabelecido, bem como a “preparação prévia”, do que será apresentado aos alunos e, sobretudo, “o tempo para conversas sobre os livros lidos”, para que dessa forma as atividades leitoras se tornem atividades rotineiras em sala de aula. O que nos deixa clara a ideia de ser criado um ambiente, para que essa literatura seja vivenciada, de modo frequente, pelos indivíduos inseridos no contexto literário escolar.

Em face a essa expectativa de um ambiente literário dentro da escola, reiteramos a importância da mediação, essa como dito antes, papel do professor. Nesse aspecto, tratamos do que é defendido por Cosson (2010) e por Alves & Rodrigues (2016) da necessidade do professor ser a base que sustenta esse elo.

Uma relação que se dá por meio da troca, não apenas de conhecimentos literários, mas que seja uma formação partilhada, na qual, um aprende com outro. Dada a liberdade necessária para esse aprendizado, (oportunidades de falas dos alunos sobre leituras realizadas, leituras ouvidas fora da escola, experiências leitoras ou não, mas que remetam ao universo literário, inferências sobre textos apresentados, e, claro, questionamentos) o ensino afigura-se como fundamental para a formação de comunidades de leitores. A escola cuidaria assim, da manutenção de uma rede de relações para os alunos que dê conta de sustentar o interesse pela literatura, fortalecendo essas comunidades desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Na educação infantil cria-se esse diálogo entre leituras escolares e leituras de mundo ou dos “mundos”, nos quais os alunos estão inseridos, para que essa relação com o texto literário seja assegurada de maneira que a literatura não se afigure como algo destoante a eles e suas experiências de vida. A escola passa a ser uma ponte a partir da qual se criam caminhos para a leitura que precisam estar interligados a situações que permeiam toda a vida do sujeito em sua trajetória de ensino e descobertas acadêmicas.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRAZIL/MEC, 1998) um projeto educativo que se comprometa com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Nessa conjuntura, a leitura e a escrita tornam-se indispensáveis para os indivíduos em formação e ao se falar de leitura e escrita, tem-se a ideia não só de decodificação, e sim de leituras e comportamentos críticos, que possibilitem novos posicionamentos dos sujeitos em formação.

A literatura traz consigo esse aprendizado, uma leitura apresenta conhecimentos entrelaçados ao prazer, pois além de um vasto conteúdo social e cultural, proporciona a seus leitores uma experiência estético/artística. Essas experiências requerem e ao mesmo tempo fomentam outros saberes, o que permite que indivíduos em contato com o texto literário busquem novas formas de aprendizados sociais e culturais.

Se firmada nos alunos a compreensão do aprendizado pela literatura, conciliando o saber com o sabor, desde seus primeiros contatos com a escola, é possível formar cidadãos agentes em suas comunidades e contextos sociais diários. Segundo (BRASIL/MEC, 1998 p. 26), “o texto literário ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos possíveis”. Nessa perspectiva, a literatura vem dar a seus usuários, a possibilidade de, por meio dela, entender e interpretar o mundo em que vivem com a autonomia de transformá-lo de acordo com seus conceitos formados pela leitura. Nessa mesma perspectiva, os alunos passam a ser agentes contribuidores no processo de partilha, ao passo que dividem seus conhecimentos com outrem por meio da leitura.

Como vem sendo afirmado, reitera-se, aqui, que o uso da literatura, em sala de aula, seja de maneira que se vivencie a leitura, que ela torne-se de fato significativa, nas vidas dos alunos. Um ensino que encoraje e liberte, e não que aprisione a um pragmatismo ultrapassado que pouco contribuí para a formação leitora dos indivíduos. Lajolo (2008) ao defender esse ensino coloca que

É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. [...]. (LAJOLO, 2008, p. 108).

Portanto, tem-se a necessidade do respeito com aluno e suas inferências iniciais com texto, pois mesmo que a escola seja ainda o principal meio de formação para os sujeitos, é preciso entender que eles dispõem de uma significativa formação enquanto inseridos na sociedade em que vivem. E se dispormos de um ensino literário nos meios educacionais, que age como formador e não apenas como currículo, passaríamos, então, no dizer de Osakabe (2006), para um papel de fato formador e não apenas informativo.

As intervenções necessárias, pelo corpo docente e pela comunidade escolar como um todo, precisam assim, serem criadas para que tal ensino se faça presente de forma concreta nas escolas. Nesse aspecto os PCN de Língua Portuguesa (1998), destacam que

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos usos dos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL/MEC, 1998, p. 27).

O que se entende nessa afirmativa é que a prática que tem se repetido, nos anos de ensino fundamental e médio, para os alunos é de um uso de textos literários, no qual a abordagem nunca está na literatura em si, mas num tratamento camuflado para abordagens de diversos conhecimentos como regras gramaticais, dados históricos e biografias de autores, e, de encontro a tais práticas, esperamos que o ensino se transforme no que salientamos antes, formador e não informativo. Para tanto, essa realidade precisa ser transformada e esse caminho de transformação pode estar no ato de pesquisa, não somente a acadêmica, a que se faz de suma importância, mas também no ato de conhecer o aluno, sua realidade e seus conceitos de formação cultural, para que assim possa ser propiciada uma educação respeitosa e construída a passos que primem pela entrega e partilha no ambiente escolar.

Como tratamos de realidades distintas que se encontram dentro da sala de aula, precisamos estar aptos ao número de informações possíveis com as quais podemos nos deparar. Visto que o fluxo de informações se intensifica e difere, a passos largos, em um mundo repleto de avanços tecnológicos. Os indivíduos desde muito cedo são expostos a meios que requerem aptidões leitoras, sejam literárias ou não, escritas ou não. O fato é que os alunos, desde muito cedo, em seu dia-a-dia, já dispõem de um dado conhecimento através do contato com diferentes gêneros textuais, por meio da escrita, oralidade, imagens, etc. O professor, como mediador desse processo, de aptidão leitora, pode usar essas habilidades possuídas pelos alunos a seu favor, de modo que essas leituras possam contribuir para a diversificação e socialização da leitura na sala de aula e fora dela.

A leitura realizada em sala de aula passa assim a ser mais uma leitura, ou seja, mesmo que com uma finalidade maior, a leitura realizada na escola passa dessa forma, a dialogar com o universo dos alunos, e com as leituras que eles têm do mundo, o que faz com que a leitura literária esteja dentro das realidades dos sujeitos alunos, tornando-os leitores constantes e, por essas leituras escolares e de mundo, alcançamos o sujeito “dotado de literatura”, ou seja, atribuído de uma soma de saberes.

Ao tratar em específico de ensino fundamental, portanto de crianças em fase de iniciação leitora, é imprescindível que esse respeito, do qual falamos anteriormente, esteja



presente com maior sensibilidade, pois nessa fase o empreendimento ao conhecimento é essencial para encontro e descobertas dos alunos com a leitura. Consoante a isso, necessita-se de práticas que possibilitem aos alunos um contato harmonioso com a leitura literária, isento de frustrações e medos.

Segundo Dalvi e Rezende (2013, p.39) “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói a si mesmo”. Logo, o professor, em seu exercício de formação de leitores, traz consigo a função de gerar nos alunos de pouca idade essa sensibilidade para com o texto literário, e, ao passo que fomenta essa aprendizagem nos alunos iniciantes, dá a eles a autonomia para que ressignifiquem seus conhecimentos de leitura.

## **CAPÍTULO II**

### **ENTRE CORDÉIS E BICHOS: LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **2.1 Antes da sala de aula: motivações para uma experiência com a formação de leitores**

Diante do exposto, anteriormente, nos detemos neste capítulo, a nossa intervenção em sala de aula, apresentamos nossa experiência e a metodologia desenvolvida com os alunos envolvidos no projeto. A experiência de leitura de cordéis que nos detemos assentou-se na perspectiva do letramento literário, conforme delineado, sobretudo, por Cosson (2006). A partir dos pressupostos que expusemos no capítulo anterior, a experiência realizada visa contribuir para a formação continuada de leitores, no ambiente escolar, mediante práticas de leituras que conjugassem saber e sabor, prazer e alegria, no exercício de aprender a aprender.

Como a leitura é uma ferramenta imprescindível que não só marca o nosso ingresso, mas nos possibilita a chance de permanecer e circular em sociedades letradas como a nossa, reiteramos que é preciso que a escola propicie condições para que os alunos possam se apropriar de tal ferramenta, daí porque é necessária a ressignificação das práticas que já ocorrem no interior da escola, o que procuramos realizar, a partir do conjunto de atividades que foram desenvolvidas com alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, na escola Napoleão Fernandes de Lima da rede pública do município do Congo – PB.

A referida instituição baseia-se no sistema educacional multisseriado dentro da qual tínhamos doze alunos, sete meninas e cinco meninos, de cinco à nove anos de idade e, conseqüentemente, níveis e déficits de aprendizagem distintos. Para trabalharmos com essa turma escolhemos o gênero cordel, opção por esse gênero se deu em virtude de a escola situar-se na zona rural do referido município cuja população ainda traz, em seu imaginário, valores, crenças e práticas culturais que vêm sendo passados de geração a geração, como é o caso da produção e venda artesanal de vassouras, assim como o cultivo de danças típicas, a exemplo do coco de roda, cirandas e cantigas que marcaram e ainda marcam a constituição da identidade individual e coletiva de todos os integrantes da referida região a que pertencem às crianças e a escola com as quais trabalhamos.

O fato de os alunos pertencerem a tal ambiente, marcado pela forte presença de elementos, práticas e saberes da cultura popular, levou-nos a escolher como escopo de nossa

proposta de leitura um gênero da literatura popular: o cordel. Buscamos apresentar uma proposta de ensino literário para as crianças a partir de intervenções lúdicas e prazerosas, e dessa forma, criar no meio escolar uma realidade centralizada na leitura como principal meio de não só adquirir e aprimorar certas competências para o viver em sociedade, mas também como uma forma de conjugar no saber o sabor de aprender.

Ao lidarmos com crianças em fases iniciais de aprendizado, sabemos que a habilidade de decodificação leitora é pouca, ou quase nenhuma. Porém, essa ausência de aptidão leitora não equivale à falta de contato com a literatura, pois desde as relações embrionárias até as fases de desenvolvimentos cognitivos das crianças, os familiares proporcionam contatos com o mundo literário. Bordini (1986) destaca um importante aspecto de contato da criança com a poesia/literatura quando diz que as canções entoadas pelos pais a fim de aquietar os filhos não só embalam o sono das crianças, como também funcionam como o gatilho para despertar a sensibilidade para com a poesia, o que será de extrema importância para a formação dela como ser humano, principalmente, se esse contato perdurar ao longo da sua vida, a qual deve ser exposta a outras formas de expressão literária que exponham o leitor-mirim a um universo novo, ampliando a percepção de mundo, de comportamento e de convivência mediante um processo gradativo e formador

Em contato com o texto poético, a criança é tomada por vivências que a distanciam de seu ambiente familiar, linguístico e social. Todavia, a configuração eminentemente ordenadora dos estímulos poéticos (os ritmos, a criação de vínculos entre objetos isolados) garante que esse deslocamento se processe num clima de segurança, em que o incomum produz prazer e não temor. Assim, a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das ideias (BORDINI, 1986, p.30).

Embora a escola não seja a única instância em que é possível ocorrer o contato com a poesia e outras formas literárias, parece ser nela que tal contato acontece com mais frequência. Por isso, o ambiente escolar é de extrema importância na formação literária dos alunos, e o professor desempenha um papel fulcral em tal processo. Como afirma Cosson (2006), ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja em busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade na qual esse aluno está inserido, uma vez que a literatura nos possibilita uma compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor com suas alegrias e tristezas, altos e baixos.

O contato da criança com a literatura infantil é, pois, imprescindível, porque é um meio de falar ao intelecto infantil através da sensibilidade. Todavia, quando se vai ao universo escolar, o que se tem constatado é uma escola que sufoca o deleite literário em favor do

cumprimento de certos protocolos que não contribuem para o desenvolvimento humano das crianças muito menos para as habilidades e competências que a escola pretende que o seu aluno desenvolva. Na busca pela formação desejada, as leituras se tornam condicionadas a metas e procedimentos curriculares de forma que o contato da criança com a poesia e outras formas literárias na escola tende a ser na maioria das vezes insatisfatório:

Não é de surpreender que a criança – tendo convivido desde cedo com as formas folclóricas na família e vizinhança, que lhe proporcionam prazer e informação sobre a existência sem finalidades práticas e através de elementos secularmente geradores de vivência estética – acabe por sair da escola rejeitando inteiramente o que aprendeu a ver como poesia, graças ao esforço “educativo” de seus “professores poetas”. (BORDINI, 1986, p. 54)

Nesse sentido, a escola precisa considerar que a criança, embora não domine todas as competências exigidas no meio escolar, ainda assim, é criadora de poesia. Ou melhor, a própria criança é poesia, em que a pureza e a verdade de sentimentos se mostram evidentes, de maneira que o viver de uma criança apresenta-se comum a qualquer arte:

Por que motivos as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, pois lá encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência o senso crítico, a consciência estética, dos que compõe ou absorvem poesia (BORDINI, 1974 *apud* DRUMMOND, 1986, p.55).

Neste sentido, podemos afirmar que há em toda criança poesia, assim como em todo poeta e escritor existe uma criança, que se torna atemporal e se faz presente através da literatura que ele escreve. Se, no leitor-mirim, está o futuro adulto, para cuja formação humana a literatura é imprescindível; no adulto de hoje, dorme a criança que ele foi e que pode ser despertada pelo sopro vivificador da palavra literária. Enfim, não importa se adulto ou se criança, a literatura constitui para ambos um direito humano e, como tal, conforme nos ensina o mestre Antonio Candido (1995), não lhes pode ser negada.

A literatura deve ser, para a criança, o espaço dos possíveis impossíveis, deve ser o espaço da brincadeira de se descobrir, ludicamente, como ser no mundo. Para atender a isso, acreditamos que o cordel, a partir da temática dos bichos, poderia ser o gênero literário mais adequado para desenvolver um trabalho significativo com os alunos da escola do município do Congo em virtude de esses alunos fazerem parte de um universo dentro do qual o cordel é

uma das formas de expressão literária que é inerente ao cotidiano deles e que, circulando no interior da sala de aula, poderia propiciar às crianças deleite e reflexão.

Conforme Alves e Lúcio (2012) há uma aproximação entre a literatura popular e a recente literatura infantil brasileira e existem em muitos cordéis traços que confirmam essa aproximação, tais como o predomínio da fantasia, o caráter fabular, a musicalidade entre outros. Além disso, considerando-se que nosso público é composto por crianças, existem outros aspectos que ratificam a nossa escolha pelo trabalho com o cordel em sala de aula: temáticas que se aproximam da realidade vivida pelas crianças, as quais, vivendo em um ambiente extremamente rural, mantêm contato direto com a fauna e a flora locais, o que pode auxiliar na leitura e discussão dos cordéis escolhidos. Acrescentemos que, além disso, a forte presença do humor, a imagem da natureza, do fantasioso, elementos que encantam e que tornam a leitura um mundo a ser descoberto por cada um são outros aspectos que poderiam fisgar as crianças, colaboradoras de nossa pesquisa, para o universo de gostosuras e travessuras a que se pode chegar por meio da leitura.

## **2.2 Na cesta dos cordéis, os bichos fizeram a festa: ação e reflexão em sala de aula**

Pelo exposto nos capítulos e na seção anteriores, a literatura deve ser antes de tudo um caminho à liberdade, à imaginação, à emancipação do leitor e não apenas mais um dos recursos de que se vale a escola para o cumprimento das ações curriculares, dos conteúdos pouco significativos para os alunos. Pensando que a escola, embora seja um espaço sério, pode ser também o lugar do riso, da alegria, da descoberta de que aprender é uma ação aprazível, é que desenvolvemos a proposta de trabalho com o cordel tendo em vista uma temática específica, a dos bichos, e um público também bem específico, alunos da primeira fase da educação infantil.

A referida proposta foi desenvolvida em nove passos ou etapas

### **Quadro 1:**

- |   |
|---|
| <p>1ª No remelexo das cadeiras.</p> <p>2ª As vozes dos animais.</p> <p>3ª O comportamento dos bichos.</p> <p>4ª As proezas dos animais.</p> <p>5ª Confeção de cartazes dos animais.</p> |
|---|

- 6ª A festa dos Cachorros.
- 7ª A festa dos bichos da redondeza.
- 8ª Apresentando o gênero cordel.
- 9ª Produção de narrativas com as crianças.

A primeira delas foi intitulada de *No remelexo das cadeiras* e serviu como motivação prévia para o que iríamos pedir que os alunos realizassem como atividade de leitura. Se queremos conquistar o aluno e, portanto, torná-lo leitor, as atividades de promoção da leitura não podem ser vistas como imposições, mas, sim, como convite, daí porque, segundo Cosson (2006), é importante a realização de atividades prévias que visem motivar o aluno para as propostas de trabalho que virão posteriormente e prepará-lo para adentrar no texto, de forma que, já nesse primeiro momento, o aluno possa perceber que os trabalhos a serem realizados se lhe afiguram como prazerosos e interativos. Considerando a importância de despertar os alunos para a participação e interação com os textos em sala de aula, tendo-se também em conta que o público em que se centrou a nossa intervenção era composto por crianças, realizamos uma atividade de motivação que acreditamos já fazer parte do imaginário infantil – a dança das cadeiras, daí porque denominamos essa primeira etapa como *No remelexo das cadeiras*.



Imagem 1: participação dos alunos na dinâmica *No remelexo das cadeiras*.  
Fonte: Acervo particular do pesquisador, 2014.

Com o objetivo de convidar as crianças para brincar de ler, nessa primeira atividade elas ficaram dispostas em torno de algumas cadeiras. Enquanto o som tocava algumas cantigas de roda, os alunos giravam em torno da fileira de cadeiras. Ao parar música, o aluno que não conseguia se sentar em uma das cadeiras deveria ser retirado da brincadeira se seguíssemos o modelo tradicional dessa brincadeira. Entretanto, como o que ensinávamos não era a exclusão, mas a diversão e a integração entre as crianças, o aluno que não conseguiu se sentar em uma das cadeiras após o som parar de tocar a música deveria responder a uma adivinha.

Para esse momento da brincadeira, escolhíamos as adivinhas presentes no cordel infantil *Criança responde*, de Isaura de Melo Sousa. Quando acertava a adivinha, a criança tinha o direito de permanecer na brincadeira, caso errasse, ela era convidada a sair. Mas, como prêmio de consolação, ganhava um brinde que, na ocasião, era um chocolate, mas que poderia ser outro prêmio a critério do professor. O importante era valorizar não apenas a permanência da criança na brincadeira, mas a participação dela de maneira que ela percebesse que a saída também fazia parte do jogo e isso não deveria ser visto com negativo.

De início, as crianças ficaram tímidas, sem saber ao certo como iriam brincar. Porém, após a explicação sobre os procedimentos da brincadeira e ao longo do decorrer das ações,

elas interagiram efetivamente. Quando acertadas as adivinhas, os alunos comemoravam o triunfo de poderem voltar à brincadeira e continuarem no *Remelexo das Cadeiras*. Aqueles que não obtinham sucesso com suas respostas, ficavam, de início, desapontados, porém logo eram reconfortados com o brinde e, dessa forma, mesmo saindo da brincadeira, assistiam aos colegas com entusiasmo.

A empolgação dos alunos foi notória, isso gerou uma grande satisfação para nós, já em nosso primeiro encontro. Acreditamos que por se tratar de uma brincadeira já conhecida das crianças, foi possível conceber a confiança necessária a elas para que se sentissem mais à vontade nesse primeiro momento de nossa intervenção.

Constatamos que a quebra da rotina escolar despertou nos alunos a vontade de querer ouvir mais uma vez a leitura do cordel *Criança responde*, de Isaura de Melo Sousa, ao ponto de pedirem para que repetíssemos a leitura, assim como a brincadeira da dança das cadeiras. Ao término do encontro, as crianças perguntavam quando seria a próxima aula, ou quando voltaríamos à escola, o que nos deu a ideia de que alcançamos com êxito nosso propósito.

Ficou claro, nesse primeiro momento, que a ludicidade atribuída à escola, uma didática inovadora que permite a interação com os alunos, o que mostra que a literatura pode ser inserida em sala de aula com a finalidade de despertar o interesse pela leitura. É importante destacar a contribuição da professora regente da turma, pois, como conhecedora das crianças e de suas particularidades, nos auxiliou no desenvolver das atividades e no primeiro contato com cada aluno. Com inteira satisfação, afirmamos que essa primeira atividade superou nossas expectativas, o que impulsionou o desenvolvimento das demais etapas da intervenção.

Após o remelexo das cadeiras, passamos para a segunda etapa de nossas atividades os alunos foram convidados a adivinhar as vozes de alguns animais. Para tanto, seguimos como roteiro o cordel *A voz dos bichos: animais falam, sabia?*, de Manoel Monteiro, que apresenta cada animal e sua respectiva voz e/ou som. O objetivo foi continuar mantendo o clima lúdico, instaurado com a atividade de motivação anteriormente apresentada. Nesse caso, o cordel foi lido para os alunos e, ao passo que era lido, ia se perguntando aos alunos a voz que cada animal citado no texto fazia.

Optamos por ler o cordel, pois, como no nosso primeiro encontro, mantivemos uma relação de perguntas e respostas durante a atividade, queríamos continuar com essa dinâmica. Assim lida a estrofe do cordel, logo, os alunos eram incitados a reproduzirem oralmente o som dos animais presentes no texto. As crianças se divertiam ao reproduzirem os sons dos animais e por vezes discordavam entre si a respeito do som feito pelo colega. Independente do aluno acertar ou errar o animal a que se fazia referência na estrofe lida, dava-se



continuidade à leitura do cordel. O importante era físgar a atenção dos alunos e mantê-los atentos ao texto que estava sendo lido.

Como não foi possível concluir a leitura do cordel *A voz dos bichos: animais falam, sabia?* de Manoel Monteiro, no segundo encontro, prosseguimos por mais uma aula com essa leitura. As crianças já situadas como a aula se desenvolveria interagiram com mais questionamentos e com muita atenção à leitura do cordel.



Imagem 2: Aluna escrevendo os nomes de animais e seus respectivos sons na lousa.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

No final, pedimos aos alunos que escrevessem o nome dos animais que eles conheciam e que não foram citados no cordel, eles citaram alguns animais como, canário, coelho, andorinha, onça, gavião.

Perguntamos se sabiam reproduzir os sons desses animais através da escrita. Aos alunos que não escreveram os nomes dos animais e “suas vozes”, por não disporem, ainda, de tal habilidade de escrita, lemos as letras do alfabeto e, por meio dos sons emitidos, permitimos

que escolhessem quais as letras se assemelhavam aos sons feitos pelos animais. O professor ou um colega registrou, em duas colunas no quadro, o animal citado pelo aluno e o som que eles imaginavam que tal animal fazia. Por fim, os alunos registraram, em seus cadernos, o que tinha sido escrito em cada coluna.

Buscamos incorporar em nossa prática o sentido do letramento defendido por Soares (2009) segundo a autora, ser analfabeto, aquele que não domina a prática, a técnica de leitura e escrita, não quer dizer que o indivíduo não possua letramento, pois:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, por que não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada** [...]. (SOARES, 2009, p.26 – grifos da autora).

Com essa perspectiva, procuramos manter o contato das crianças com a literatura, de modo que atingissem esse letramento a partir das atividades que a elas apresentávamos. Elas, como participantes ativas nesse universo, tornaram suas ações significativas para a sala de aula e, principalmente, para si próprias. Com isso, almejávamos formar crianças letradas, independentemente, de serem alfabetizadas ou não.

Se antes nos centramos nas vozes dos animais, agora na terceira etapa de nossas atividades passamos a instigar as crianças a pensarem acerca do comportamento dos animais. Para tanto, trouxemos para a sala de aula o cordel *Cenários do interior: seres, fatos e natureza em geral* de Daudeth Bandeira e José de Sousa Dantas, no qual os autores fazem uma descrição da fauna e flora do nordeste, com todas suas particularidades específicas. Utilizamos a parte em que os autores falam dos animais e, a partir dessa leitura, perguntamos à turma se eles conheciam os animais de que falavam os poetas.



Imagem 3: Registro na lousa dos animais que eram de conhecimento dos alunos e dos animais que eles não conheciam.

Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

Como se vê na foto acima, em um lado do quadro, foram registrados os nomes dos animais que eram de conhecimento da turma, como por exemplo, cobra, pato, vaca, guiné, galo de campina, papagaio, ovelha, onça, ema. No outro lado, os que eram desconhecidos pelas crianças como, tiziu, jandaia, jaçanã, socó-boi, gaturamo, cafute, carão. Além disso, indagamos se a turma conhecia os animais citados no cordel pelos nomes que apareciam lá ou pela imagem apresentada. Se não, por quais nomes que as crianças conheciam tais animais designados no cordel.

De início, as crianças falaram sobre os bichos que conheciam e que tinham sido apresentados no cordel deram depoimentos sobre alguns desses animais e sobre suas particularidades, pois tais bichos fazem parte do ambiente cotidiano das crianças, como vacas que produzem leite, o qual elas consomem; jumentos que são utilizados no transporte de água para suas casas; cachorros com os quais os pais caçam, e até mesmo, ovelhas e bodes que servem para alimentação em suas casas. Diante de animais que não conheciam, as crianças aparentavam certo estranhamento pelo nome, ou até mesmo por nunca terem ouvido falar sobre estes animais, porém não se acomodaram e nos questionaram: “Que bicho é esse?” “Onde ele vive?” e “Como é a voz dele?”. O mesmo estranhamento acontecia quando a criança conhecia o animal por um nome diferente do que era apresentado no cordel, como gato mirim, que conhecem por gato do mato, ou mangangá que conhecem por maribondo.

Nessas ocasiões, falavam: “não sabia que tinha esse nome também” e “O mesmo bicho pode ter dois nomes?”.

Podemos perceber resquícios de como tem sido o ensino com essas crianças. Ao falarmos em transcrever os nomes dos animais do quadro para os cadernos dos alunos, de imediato ouvimos: “ah não, copiar, não!”. O que nos mostra o quanto têm sido enfadonhas algumas atividades reproduzidas, desde muito cedo, com os alunos em sala de aula.

Como tentativa de sair desse modelo de aula que lhes cobra a reprodução automática de nomes do quadro para o caderno, o conhecido “tirar do quadro”, sugerimos uma proposta lúdica e colorida às crianças. Ao invés de reproduzir os nomes dos animais tal qual estava no quadro, pedimos que os alunos desenhasssem colunas em seus cadernos e, por fim, transcrevessem os nomes dos animais que tinham sido fixados na lousa com lápis de cor, para que assim pudessem diferenciar os bichos por meio das cores que quisessem dar a eles. Essa simples alteração no modo de abordar a escrita da lousa ao caderno transformou a atividade de copiar, que para os alunos se mostrara tão cansativa e repetitiva, em uma atividade lúdica e, portanto, mais prazerosa, já que a atividade deixa de ser um gesto repetitivo, para se tornar uma proposta que permite aos alunos que sejam criativos na maneira de transcrição.

Ao tratar-se de um público infantil, e como tal, enérgico e congruente, as crianças dialogavam entre si sobre o que era lido nos cordéis. Isso se fez importante, no processo de leitura, para que houvesse a troca de opiniões e a partilha do saber. Porém, como lidávamos com crianças, tínhamos consciência de que elas tenderiam a se dispersar com facilidade. Por isso, para que não perdêssemos o nosso objetivo, que era o vínculo entre professor/texto/aluno, buscamos manter, em tempo integral, a comunicação entre o texto e o aluno para que essa familiaridade criada entre as crianças fosse mantida, para o texto e pelo texto. Para isso, sempre realizávamos as leituras com pausas e mantendo um diálogo que conservasse a atenção dos alunos para o cordel. Assim, as crianças atuavam mutuamente, durante as aulas, a partir das indicações dos textos.

Já que falamos de vozes e de comportamento dos animais, no quarto passo de nossas atividades achamos por bem passarmos a falar das proezas que cada um deles é capaz de fazer. Como guia para esta etapa, lemos o cordel *Cenários do interior – proezas dos animais* de Daudeth Bandeira e José de Sousa Dantas. Seguindo o que apresentava o cordel, líamos o nome do animal e instigávamos os alunos a pensarem qual proeza ele seria capaz de fazer. Após os alunos falarem o que pensavam, lemos a estrofe do cordel, conversamos com os alunos sobre se concordavam ou não com o que os poetas disseram acerca do animal de que se ouvira falar na estrofe lida, e prosseguimos com a leitura até o término do cordel.

A cada animal citado e perguntado quais suas proezas, os alunos respondiam atentamente, com diversas proezas imagináveis: “voa”, “é muito rápido”, é forte, “bravo”... Conforme respondiam nossas provocações sobre as proezas dos animais, as crianças pediam que lêssemos, sem demora, a estrofe do cordel que fazia referência ao que tínhamos perguntado, a fim de saberem se suas respostas se assemelhavam ao que tinha sido escrito pelo autor, o que na maioria das vezes, tratando-se dos animais que conheciam, condizia com o que estava no cordel. Com essa atividade de perguntas e respostas direcionadas, porém perguntas não fechadas a um pragmatismo absoluto, fez-se do questionamento uma provocação que motivou a aula de tal maneira que os alunos se sentiram desafiados a participar e, conseqüentemente, tornaram-se agentes ativos no desenvolvimento da atividade.



Imagem 4: leitura interativa do cordel *Cenários do Interior* de Daudeth Bandeira e José de Souza Dantas.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

Uma vez lidos todos os cordéis acima, listamos com os alunos os nomes de todos os animais que apareceram ao longo do texto. Na coluna à esquerda do quadro abaixo, aparecem os nomes dos animais que listamos. Já na coluna à direita, os nomes dos animais listados pelas crianças

## Nomes dos animais listados por nós e pelos alunos

**Quadro 2:**

Gato	Tejo
Cachorro	Raposa
Bezerro	Camaleão
Macaco	Gambá
Cobra	Calango
Preá	Vaga-lume
Borrego	Abelha
Peba	Formiga
Porco	Garça
Jumento	Gafanhoto
Cavalo	Esperança
Cabrito	Burro
Touro	Sabiá
Galinha	Galo de campina
Guiné	Casaca-de-couro
Morcego	Bem-te-vi
Aranha	Papagaio
Piaba	Urubu
Pica-pau	Periquito
Grilo	Beija-flor
Borboleta	Rouxinol

Os alunos ficariam responsáveis por trazerem gravuras, desenhos, fotos de cada um desses animais para que colássemos em uma cartolina. Todavia, como nem todos dispunham de material (tesoura, cola, revistas e livros usados) para a realização da atividade em suas casas, decidimos, então, executar a proposta em sala.



Imagem 5: alunos confeccionando os cartazes.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.



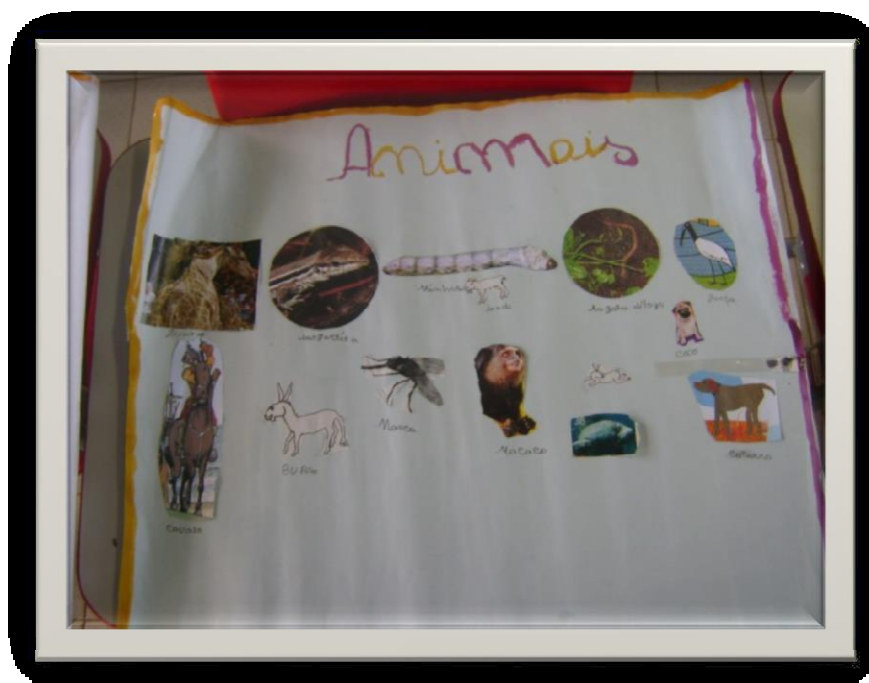
Imagem 6: confecção dos cartazes de divulgação da *Festa dos bichos*.  
Fonte: acervo particular do pesquisador.

Sugerimos que constasse, como legenda, escrita pelos próprios alunos, o nome do animal ou dos animais abaixo da foto, gravura ou desenho escolhido. Esses, por sua vez, colados em cartolinas, foram afixados no pátio da escola, a fim de que os alunos pudessem

falar para os outros colegas das demais turmas sobre os animais que figuraram nos cordéis lidos por eles.



Imagem 7: Cartaz de divulgação da *Festa dos Bichos*.  
Fonte: acervo particular do pesquisador.



Imagens 8: cartaz de divulgação da *Festa dos Bichos*.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.



A transferência dessa atividade para a sala de aula nos surpreendeu, positivamente, pois as crianças, ao trabalharem juntas, interagiram entre si, de maneira muito construtiva para a realização da atividade, como também para o convívio entre elas no ambiente escolar. Os alunos dividiram-se em grupos, uns procuraram as gravuras/desenhos, outros decidiram que, por serem maiores, ficariam responsáveis por recortar, as crianças de menor idade pediram para fixar as imagens na cartolina, por fim, duas meninas ficaram responsáveis pelas legendas, pois, como os próprios alunos disseram, “elas têm a letra bonita”.

A maneira como as próprias crianças decidiram qual seria a imagem mais bonita, perguntando uns aos outros, além da própria divisão de cada etapa da atividade por grupos escolhidos por eles mesmos, sempre buscando que o trabalho fosse realizado com sucesso, transmite a ideia de que o texto literário trouxe a eles a autonomia da qual falamos, anteriormente, as crianças tornam-se agentes e formadoras de seus próprios conhecimentos. Daí, a necessidade de liberdade em sala de aula para os alunos, que permita a abordagem do texto literário como algo prazeroso que dá autonomia e encoraja os alunos.

Na quinta oficina o trabalho prosseguiu com a leitura de outro cordel. Dessa vez, escolhemos o texto *A festa dos cachorros*, de José Pacheco, cordel de cunho fabular que apresenta uma festa de casamento de cachorros, atribuindo aos animais características e ações humanas. Antes de lermo-lo, instigamos a turma a pensar o que aconteceria se os animais que eles conheceram nos cordéis anteriores resolvessem fazer uma festa: Como seria essa festa? O que teria? Que tipo de comida? Que tipo de música? Quem formaria par com quem? Será que o cachorro iria querer dançar com a cachorra ou com a gata?

As crianças logo deram indicações de como seria a festa: indicaram que tivesse forró para que os bichos dançassem, brincadeiras durante a festa, e as comidas deveriam ser como as que se encontram em festa no dia-a-dia, com doces, salgadinhos, refrigerantes e bolos.

Tentamos despertar a turma para um momento de alteridade, sobretudo pensar nas diferenças entre os seres humanos. Perguntamos aos alunos se os pares seriam formados como nas festas em que eles, os alunos, iam inicialmente, a resposta foi que sim. Cada bicho com seu respectivo parceiro de espécie, formando casais de machos e fêmeas: cachorro com a cachorra, gato com a gata, e assim por diante. Porém, ao indagarmos a eles se durante a festa com todos brincando, se divertindo, se esses pares poderiam ser trocados, a fim de que todos se divertissem juntos, a resposta da turma de imediato foi que sim, que todos poderiam brincar e formar pares com quem quisessem. Dessa maneira, apresentamos para as crianças que a formação de pares onde vivemos e nos lugares que vamos pode ser diferentes do que vemos em nossas casas. Que o cachorro pode formar par com o gato, assim como a gata com

a cachorra, e que esses pares são tão válidos quanto os que já conhecemos como “naturais”: gato com gata, cachorro com cachorra, leão com leoa, homem com mulher.

Depois de feitas tais questões, passamos enfim para a leitura do cordel de José Pacheco. Apresentamos então como foi a festa dos cachorros, quem foram os convidados, como aconteceu e como a festa se prolongou. Foi notório o encantamento das crianças, ao ouvirem como os bichos ganham um aspecto de vida humana nos cordéis que apresentam esse aspecto faular. Findada a leitura, abrimos ao debate para que os alunos pudessem emitir suas opiniões sobre o texto lido. Nesse cordel, em específico, nos utilizamos muito da conversa com os alunos para manter a atenção deles, pois se tratava o texto era uma narrativa mais extensa que as anteriores, portanto, mantemo-nos sempre atentos, para que essa leitura não se tornasse enfadonha.



Imagem 11: Diálogo com a turma sobre como seria a festa dos *bichos da redondeza*.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

Como o cordel de José Pacheco só falava da festa dos cachorros, sugerimos à turma que imaginasse que os animais da redondeza ficaram com inveja porque não foram convidados para a festa dos cachorros e, por isso, resolveram eles mesmos promoverem uma festa. Então, como seria essa festa? Registramos o que os alunos sugeriram: que a festa devia ser maior que

a dos cachorros, com mais convidados, que houvesse várias brincadeiras, que a música não parasse e que tivesse bastante comida.

E fomos mais além. Provocamos os alunos: como os animais que não foram convidados teriam certeza de que os cachorros saberiam da realização da festa? Instigamos os alunos para que a festa fosse divulgada. Como fazer isso? Encorajamos a turma a construir cartazes de divulgação da festa, ingressos e convites. Levamos exemplares desses gêneros para que os alunos tivessem um padrão de confecção de seus próprios ingressos, cartazes e convites, os quais foram apresentados com a utilização de datashow. Realizamos, aqui, uma abordagem sobre dois diferentes gêneros textuais que ainda não tínhamos trabalhado com a turma – cartaz e convite.

Com o propósito de trabalharmos com gêneros sob a perspectiva de necessidade social da escrita, apresentamos aos alunos a importância da vinculação de diferentes textos na sociedade, suas funções e como se modificam, conforme as necessidades de seus usuários. Bezerra & Reinaldo (2012, p. 78) ao falar dos gêneros textuais afirmam que “as pessoas os constroem em situações sociais e essas situações produzem gêneros.”. Portanto, acreditamos que os gêneros são resultados das práticas sociais e, como tal, devem ser tratados. Nessa perspectiva, competia a nós como docentes

[...] proporcionar aos alunos o contato com várias amostras de gêneros, para que observem seu contexto e sua situação, estabelecendo conexões entre padrões textuais, participantes e situações. Com esse procedimento, o professor leva seus alunos a perceberem como os gêneros agem em suas vidas e como eles agem com os gêneros. (BEZERRA & REINALDO, 2012, p.79).

Em acordo com essa afirmativa, trabalhamos diferentes gêneros textuais, com as crianças, além do cordel, para que elas atribuíssem o conhecimento sobre diferentes gêneros às respectivas situações de seus usos, no meio em que vivem. Como queríamos trabalhar os gêneros *cartaz* e *convite*, apresentamos aos alunos as funções desses textos na sociedade, as decorrentes mudanças que podem alterar os modos de escritas? já que “os gêneros também se modificam e se reestruturam, atendendo as necessidades de seus usuários e, ao mesmo tempo, criando necessidades sociais” (BEZERRA & REINALDO, 2012, p. 75). Necessidades essas, que aqui entendemos, como o principal a ser abordado, pois cremos que a finalidade de trabalharmos com gêneros é o seu uso na sociedade, e isso foi o que deu sentido ao que estávamos desenvolvendo com as crianças.

Empolgados com a ideia de realizarmos a festa dos bichos da redondeza, partimos então para os preparativos do evento, e assim foram confeccionados os cartazes que foram fixados

no pátio da escola para anunciar a festa, também foram feitos os convites que os alunos levaram para suas casas, para que assim pudessem dar liberdade a sua imaginação e convidar os animais que quisessem para participar da festa.



Imagem 12: Convites da festa feitos pelos alunos.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

Já que ia haver uma festa, na sétima atividade perguntamos às crianças que músicas seriam tocadas. Os alunos nos sugeriram que na festa tocasse forró e músicas animadas, que serviriam, posteriormente, de pano de fundo da leitura de mais um outro cordel: *7 dias de forró no reino da bicharada*, de Marcelo Soares, que relata, também com caráter fabular, uma festa ocorrida no reino dos animais que durou sete dias e sete noites. Para que as ações não se tornassem repetitivas, pedimos que alguns dos alunos que já dispunham de um certo domínio de leitura/decodificação, assim como a professora titular da turma, lessem alguns versos do cordel, para que dinamizássemos a leitura com todos os inseridos no contexto escolar. Como os alunos não souberam indicar, especificamente, a trilha sonora para a festa, levamos um CD com cantigas de roda. Vendo a empolgação das crianças, a professora-regente da turma e as merendeiras se dispuseram a oferecer um banquete aos bichos. Preparam bolos e refrigerantes que foram servidos depois da leitura do cordel. O feito da escola estar disposta a intervenções

como esta é de suma importância, pois esse envolvimento que conseguimos com toda a comunidade escolar nos proporcionou um trabalho muito enriquecedor e, por vezes, fomos surpreendidos com reações de nossos colaboradores mirins.



Imagem 13: as crianças realizam *A festa dos bichos*.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014



Imagem 14: as crianças realizam *A festa dos bichos*.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

Com os alunos desafiados a pensarem em uma trilha sonora para a festa, pedimos que nos apontassem algumas músicas para fazerem parte da trilha sonora animal ou escrevessem apenas uma única música que, por exemplo, tenha sido a sensação da festa. Por escolha deles preferiram uma única música, como *hit* mais tocado, a cantiga intitulada como *O macaco foi à feira*. Dada a liberdade aos alunos e perante a escolha que nos apresentaram, detectamos alguns aspectos que podem ter contribuído para a preferência de tal cantiga. Ela é uma marchinha tocada no ritmo de forró, que faz parte do acervo musical presente no dia-a-dia das crianças, da mesma forma que a temática da canção, a qual relata situações corriqueiras para os alunos, como a ida à feira pública. Por certo, afirmamos que levar à sala de aula leituras e expressões literárias que se assemelhem com o que os alunos partilham em seu cotidiano favorece o progresso nas aulas.

Nesse mesmo encontro, com todas as ações previstas realizadas e com tempo disponível suficiente, aproveitamos, então, para mantermos um diálogo com o que viria a ser abordado na próxima aula, já que precisávamos falar sobre o gênero cordel em si, suas especificidades, história e vinculação, realizamos uma breve explanação oral com algumas informações “históricas” sobre o cordel. Por meio de contação de história, contamos às crianças que no passado os poetas andavam lendo e vendendo os livretos nas feiras, nas cantorias e em algumas lojas específicas. Os alunos perguntaram se isso ainda acontecia. Se os poetas ainda iam às feiras, pois nunca tinham visto isso e em que lojas poderiam encontrar cordéis para comprar. Como não queríamos que esse momento se prolongasse, estabelecemos que essas perguntas seriam todas respondidas no próximo encontro, através de um filme que traríamos para assistir em sala.

No reencontro com as crianças, vimos a ansiedade delas para saberem as respostas para suas indagações sobre os livretos. Na oitava etapa foi o momento que optamos por exibir o documentário *Literatura de Cordel*. Como a escola não dispunha de televisão ou DVD realizamos a exibição com a utilização de um computador. Pipocas e confeitos foram ofertados às crianças para que a exibição do documentário se tornasse mais saborosa.

O documentário apresenta como é feita a confecção dos cordéis e como era a comercialização, por meio dos poetas populares andarilhos, que vendiam de feira em feira cordéis de sua autoria ou de outros poetas. As questões das crianças foram assim respondidas, pois o documentário também apresenta como os cordéis são comercializados nos dias atuais.

Segundo o que é apresentado, a venda de cordéis nas feiras públicas está, praticamente, extinta. Em relação a pontos de venda em que os alunos poderiam adquirir os cordéis,

realizamos uma pequena pesquisa e constatamos que é algo muito escasso na região e, infelizmente, não localizamos nenhuma loja especializada na venda desse tipo de literatura. O fato de não poderem adquirir os cordéis nas feiras ou em um ponto específico, como imaginavam, frustrou as crianças que comentaram, entre si, que “antes era bem melhor, que todo mundo podia ter um livrinho de verso”.



Imagem 15: Exibição do documentário *Literatura de Cordel*.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

Destacamos outro fator importante na exibição. Percebemos que a aproximação do cordel com a poesia oral, declamada muitas vezes durante o documentário, aproximou as crianças ao que estava sendo exibido. Essa composição de versos improvisados e declamados oralmente se faz presente no meio social/cultural das crianças que, residentes em uma comunidade oriunda da cultura do coco de roda, estão desde muito cedo em contato direto com esse tipo de poesia. Como também a cantoria de viola que serve como trilha sonora para o documentário, e que também é marcada por versos improvisados e orais. Esta mantém uma identidade muito forte e conservada nas regiões rurais, de modo que as crianças logo reconheceram o som no início do filme.

Os alunos demonstravam estar familiarizados com o que era exibido, como se de algum modo aquele universo poético os pertencesse. Em momento nenhum a exibição se afigurou estranha a eles e dessa maneira conseguimos que as origens e história da literatura de cordel fossem apresentadas as crianças sem afigurar-se num processo enfadonho.

No nono e ultimo passo podíamos arriscar a produção de um cordel com as crianças que escolheriam o tema. Para servir de exemplo, trabalhamos com a leitura dos cordéis *Poesia Popular – de ler e brincar* e *Quer escrever um cordel – aprenda a fazer fazendo*, ambos de Manoel Monteiro, que de forma didática, apresentam o gênero cordel em versos e aponta dicas de como fazer versos. Como os alunos e nós mediadores desse processo não dispomos de habilidades para escrever versos, sugerimos à turma que todos produzissem pequenas narrativas sobre seus animais. Por trabalharmos com crianças de diferentes níveis de aprendizagem, propusemos que as narrativas fossem todas orais, pois não queríamos estabelecer diferenças, em níveis de participação nesse processo.

Sentadas em um círculo, as crianças foram escolhendo seus bichos e contando suas histórias oralmente. Entre elas algumas aventuras como corridas em cavalos que subiam serras e atravessavam rios, voos em pássaros até as alturas, por entre as nuvens. Algumas crianças contaram histórias que cremos ser situações semelhantes ao cotidiano de seus pais: a ordenha de uma vaca que produzia leite em grande quantidade; um cachorro caçador e uma caçada noturna, com capturas de tatus e tamanduás. E, por fim, histórias de afeto com bichos de estimação; gatos que eram bem cuidados com banhos e alimentação especial; periquitos que moravam em casinha de madeira e repetiam tudo que se dizia a eles. Aqui, o importante era ser facultado ao aluno o poder de ser sujeito de sua produção, o que desfrutamos junto a eles em todos os momentos de nossas ações ao longo do trabalho realizado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa esteve fundamentada em propostas de leitura voltadas para a abordagem do texto literário em sala de aula, a fim de criar momentos lúdicos de aprendizagem que favorecessem o encontro entre texto e leitor. A partir do trabalho que empreendemos na Escola Napoleão Fernandes de Lima e com os resultados obtidos contribuímos para a instauração de práticas leitoras que serviram como alternativas para impulsionar a formação de leitores na referida escola a partir da turma em que atuamos.

As nossas ações foram movidas pela busca em estabelecer um diálogo entre o literário e o universo de nossos leitores de maneira que os saberes advindos desse diálogo não só se consolidassem, mas que impulsionassem práticas contínuas de leitura a partir de uma metodologia diferenciada que se mostrou significativa para os alunos, que perante as propostas apresentadas se mostraram dispostos a se inserirem no processo de ensino/aprendizagem e dessa maneira colaboraram efetivamente em nossa investigação e prática em sala de aula.

A partir de tal metodologia, conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho criamos condições para que os alunos da turma em que atuamos passassem a buscar a leitura literária, de forma que pudessem vir a ser agentes criadores de suas próprias leituras e, principalmente, que se tornassem responsáveis por suas ações leitoras dentro e fora da escola.

Nesse sentido, desenvolvemos atividades nas quais o texto literário foi escolhido a partir dos gostos e afinidades dos alunos, razões por que nos detemos no gênero cordel, e na temática dos bichos, essas escolhas nos trouxeram resultados positivos para o desenvolvimento do trabalho. O conhecer os alunos, suas inquietudes e desejos foi imprescindível para que houvesse um aprendizado significativo para esses alunos e ao mesmo tempo para nós, professores em formação inicial que atuamos como mediadores das ações de leitura.

Por fim, reiteramos que mais do que criar condições para que os alunos lessem os textos que levamos para sala, fizemos com que eles se sentissem tocados pelos textos de maneira que, a partir de nossas ações, se consolidasse o processo já iniciado pela escola por meio do qual esses alunos venham a ser transformados de meros leitores de páginas ou livros em leitores do mundo ou de mundos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Hélder Pinheiro; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo. Cortez, 2012. 36.p.

ALVES, José Helder Pinheiro; RODRIGUES, Etienne Mendes. De São Saruê à Casa da Madrinha: literatura de cordel e literatura infantil no espaço escolar. In: \_\_\_\_\_. *Revista Cerrados: Dossiê Ensino de Literatura: tensões, polêmicas e processos*. v. 25, n. 42. 2016. 18 p.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Gêneros Textuais como prática social e seu ensino*. In: REINALDO, Maria Augusta; DIONISIO Beth Marcuschi Angela. *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino* / Recife: ed. Universitária da UFPE, 2012.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: - *Vários escritos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: - *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

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

CORRÊA, Hércules Toledo; MACHADO, Maria Zélia Versiane. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa*: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v.19).

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

LAJOLO, Marisa. Do mundo da Leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2002.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de ... [et al.]. 4. ed. São Paulo : Ática, 2006.

BRASIL/MEC, Linguagens códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

OSAKABE, Haqira. *Ensino de Gramática e Ensino de Literatura. A propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite\**. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de ... [et al.]. 4. Ed. – São Paulo: Ática, 2006.

MELO, Márcio Araújo de; PINTO, Francisco Neto Pereira. Panorama Contemporâneo das pesquisas de ensino em literatura. Campina Grande: EDUFPG, 2006. 190 p.

REZENDE, Neide Luzia de. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: \_\_\_\_\_. *Leitura de Literatura na escola*. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. São Paulo. Autêntica, 1999.

STEINER, George. Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra. Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

BRAGA, Medeiros. Breve história do cordel. Mossoró. Queima-Bucha.

BANDEIR, Daudeth; DANTAS, José de Souza. Cenários do Interior: seres, fatos e natureza em geral. Campina Grande. CampGraf, 2013.

BANDEIR, Daudeth; DANTAS, José de Souza. Cenários do Interior: proezas dos animais. Campina Grande. CampGraf, 2013.

MONTEIRO, Manoel. A voz dos bichos. Animais falam, sabia?. Campina Grande. CampGraf, 2009.

MONTEIRO, Manoel. Poesia Popular de ler e brincar. Campina Grande. CampGraf, 2011.

MONTEIRO, Manoel. Quer escrever um cordel? Aprenda a fazer fazendo. Campina Grande. CampGraf, 2010.

PACHECO, José. A festa dos cachorros.

SOARES, Marcelo. 7 Dias de Forró no Reino da Bicharada. João Pessoa. Folhetaria Cordel, 2012.

SOUZA, Isaura de Melo. Criança responde, cordel infantil. CPC-UMES.

Literatura de cordel - a incrível saga dos causos que saem da vida e vão para o papel na antiga literatura de cordel. Documentário exibido pelo SESC TV. Direção de Ricardo Soares.

## ANEXOS

**Imagens do material utilizado nas atividades desenvolvidas:**



Imagem 01: Cordel *Criança Responde cordel infantil*.  
Autora: Isaura de Melo Souza.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

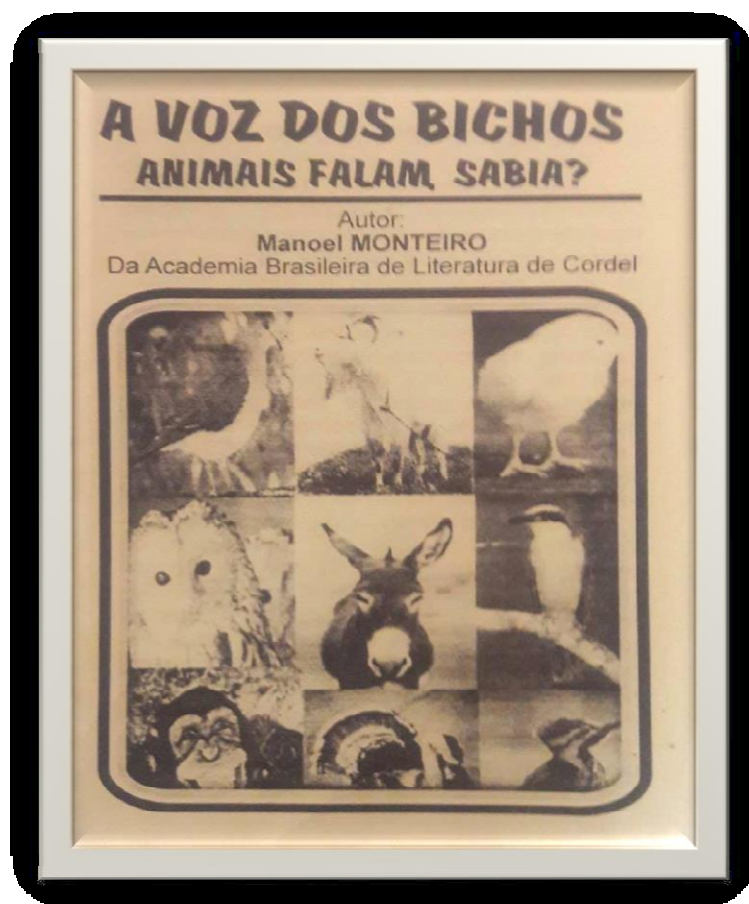


Imagem 02: Cordel *A voz dos bichos animais falam, sabia?*  
Autor: Manoel Monteiro.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.



Imagem 03: Cordéis *Cenários do Interior, seres, fatos e natureza em geral*.  
Autores: Dauteth Bandeira e José de Souza Dantas.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.



Imagem 04: Cordel *Cenários do Interior proezas dos animais*.  
Autores: Daudeth Bandeira e José de Souza Dantas.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

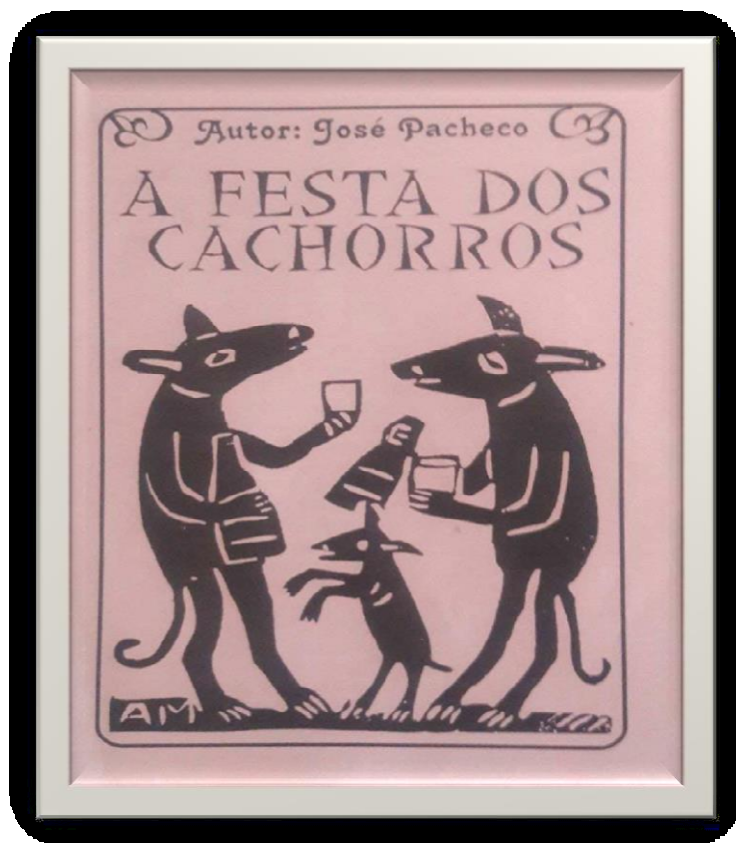


Imagem 05: Cordel *A festa dos cachorros*.  
Autor: José Pacheco.  
Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.





Imagem 06: Cordel *7 dias de forró no reino da bicharada*.

Autor: Marcelo Soares.

Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

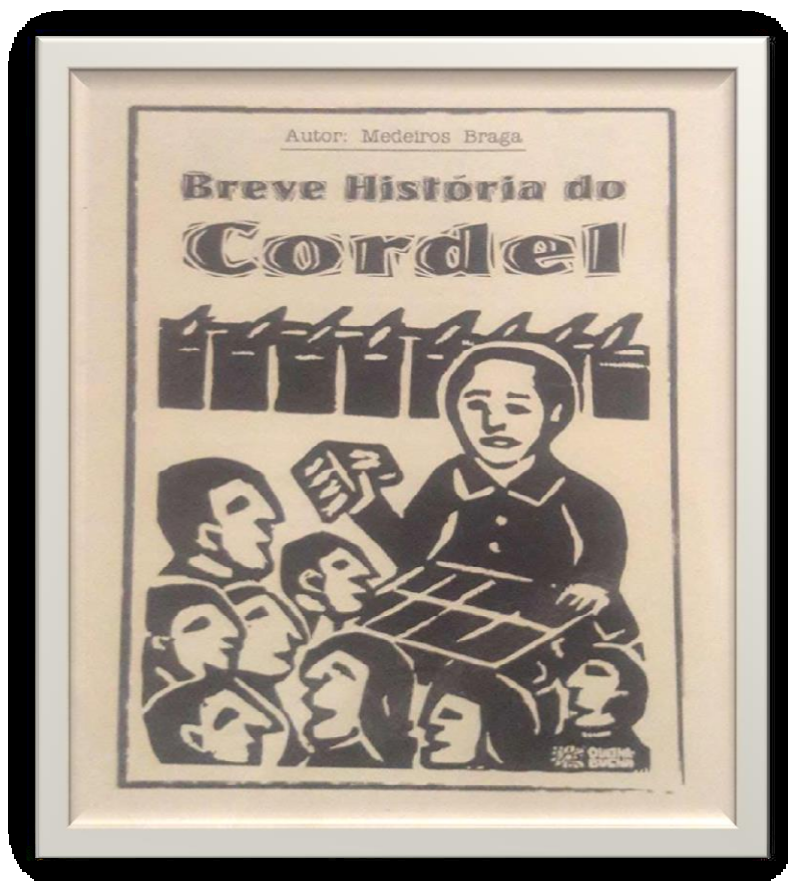


Imagem 07: Cordel *Breve história do Cordel*.  
Autor: Medeiros Braga.

Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.



Imagem 08: Cordel *Poesia Popular - de ler e brincar*.

Autor: Manoel Monteiro.

Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.



Imagem 09: Cordel *Quer escrever um cordel? Aprenda a fazer fazendo.*

Autor: Manoel Monteiro.

Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.

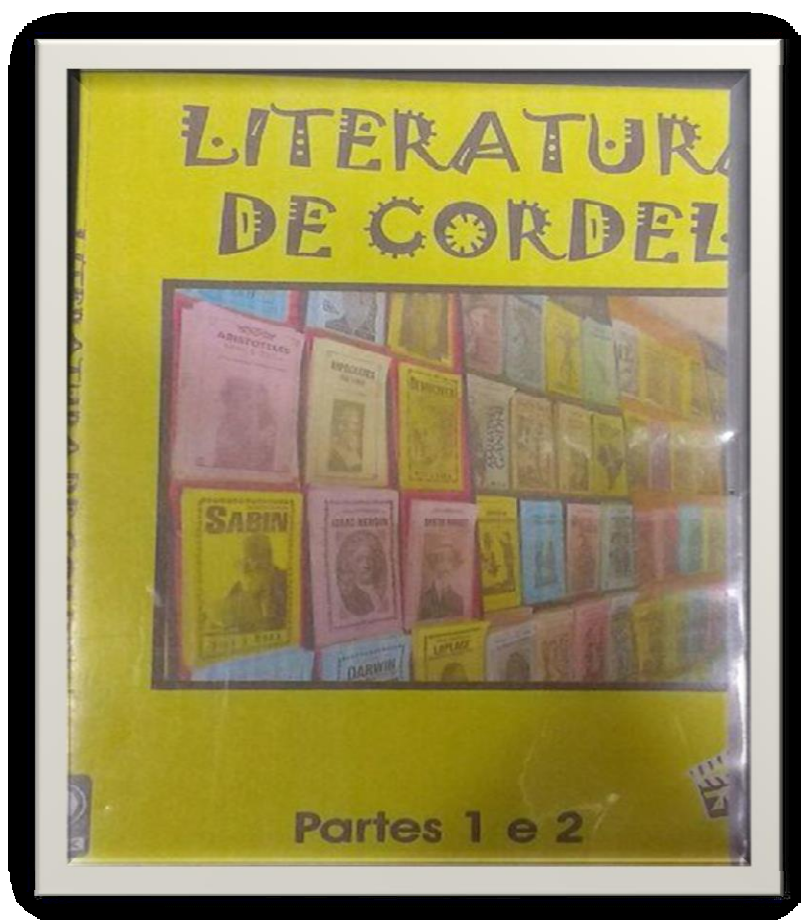


Imagem 10: DVD *Literatura de cordel - a incrível saga dos causos que saem da vida e vão para o papel na antiga literatura de cordel.*

Direção de Ricardo Soares.

Fonte: acervo particular do pesquisador, 2014.