

O BOM DRAGÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA NA EFETIVAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Antonio Aparecido Mantovani¹
Glauca Ribeiro Lima²

RESUMO

Neste estudo objetivou-se proporcionar o letramento literário com a aplicação em sala de aula de uma proposta de trabalho com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I da Educação Básica em uma escola periférica de Sinop-MT a partir da leitura do Conto *O bom dragão*, de Santiago Villela Marques. As atividades tiveram como suportes teórico-metodológicos, contribuições de Rildo Cosson (2016), Magda Soares (2004), Nelly Novaes Coelho (2000), Regina Zilberman (2009) e Teresa Colomer (2007) visando à importância da leitura literária na formação de um aluno mais crítico, sensível e humanizado. Optou-se por atividades interpretativas para a coleta de dados, pois por meio deste método foi possível identificar como se buscou o letramento literário desenvolvido com trinta alunos que participaram destas atividades. Os resultados mostraram que a prática efetiva da leitura do texto literário desperta o interesse e o gosto pela leitura, bem como a produção de textos de diversos gêneros, um caminho para o desenvolvimento do letramento literário.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Sequência Básica; *O bom dragão*.

Introdução

Atualmente discute-se variadas formas de letramento, conceito que ainda se mostra uma novidade para muitos, mas que é cada vez mais discutido e trabalhado nas instituições educacionais. Dentre os diversos letramentos, o letramento literário ganha relevância por contemplar o trabalho com a língua por meio do texto literário, e se desenvolve e se efetiva quando gera no educando o gosto pela leitura, a criticidade e a sensibilidade, bem como a melhora significativa de sua escrita.

Nesse sentido, este estudo surgiu para uma melhor conscientização da relevância do ensino de literatura para a formação dos alunos, pois, sabe-se de sua importância, sendo um instrumento indispensável quando se pensa na formação leitora e até mesmo na criticidade. Através da leitura de contos, é viável pensar no letramento literário como

¹ Graduado em Letras pela UNEPAR PR. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Católica de Minas Gerais PUC/BH. Mestre e Doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo USP. Professor do Curso de Letras do Campus da UNEMAT de Sinop, e membro permanente dos Programas de Mestrado em Letras PROFLETRAS e PPGLetras. E-mail: amantovani@unemat.br

² Mestranda pelo PPGLetras- Estudos Literários/PPGLetras - Campus Sinop/MT. Membro do GECOLIT - Grupo de Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas. E-mail: lima.glauca@unemat.br

uma porta para novas possibilidades e estratégias de ensino, contribuindo para a efetivação do ensino literário.

Também destacam-se apontamentos de críticos como Regina Zilberman (2009), Tereza Colomer (2007), Nelly Novaes Coelho (2000) e Rildo Cosson (2016) que mostram a importância da formação leitora e bons caminhos para despertar o gosto pela leitura dos textos literários dentro e fora das escolas.

Como se sabe, muitos alunos como os aqui em tese, da Educação Básica, quase não leem, mal compreendem o que leem e sentem grandes dificuldades na escrita, conforme apontam os dados do Programa Nacional de Alfabetização (2019, p. 10), “os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura”.

Nota-se ainda que muitas crianças têm o primeiro contato com o livro apenas na escola, onde infelizmente, encontram-se professores que não dispõem de uma metodologia adequada ao trabalho com a escrita motivada pela leitura do texto literário. Deste modo, objetivou-se nesta pesquisa, proporcionar aos alunos a compreensão do texto lido, a criticidade subentendida nele, despertar o gosto pela leitura, e oportunizar aos alunos do 4º ano, a escrita de textos a partir do conto *O bom dragão*, de Santiago Villela Marques. E ao final dos encontros, presumia-se que os alunos conseguissem interpretar os temas presentes no conto, por meio de perguntas relacionadas ao texto e gravuras.

No âmbito do procedimento metodológico, foi realizada a coleta de dados em uma escola na região periférica da cidade de Sinop-MT, com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. Os dados foram colhidos por meio de recortes das atividades interpretativas desenvolvidas a partir do conto trabalhado em sala de aula.

Literatura e ensino

Por volta dos séculos XVII e XVIII surgem as primeiras publicações voltadas para o público infantil, visto que até então, as publicações existentes eram voltadas para o público adulto. Segundo Colomer (2007, p. 15), “durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade”. Mesmo com toda a importância dada ao ensino

literário desde séculos atrás, a autora afirma que “não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse” (COLOMER, 2007, p. 15).

Em relação ao surgimento da literatura infantil, Colomer ressalta que, por volta

[...] do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral. Esses “livros de leitura” agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes. Alguns foram incluindo também poemas ou fragmentos, patrimônios da literatura nacional, [...] (COLOMER, 2007, p. 15).

As características dos livros destinados ao público infantil, durante um longo período, serviram apenas ao propósito de transmitir valores, sejam eles morais ou patrióticos. Nesse sentido, percebe-se que a literatura infantil tinha o objetivo de moldar as crianças, e não entretê-las, educá-las ou até mesmo diverti-las.

Zilberman (2003, p. 15) discorre a respeito da literatura infantil salientando que, as primeiras obras destinadas às crianças eram escritas por pedagogos e professores, e a intenção desses livros era apenas educar. A autora afirma ainda que a literatura infantil, dos últimos anos, ainda possui resquícios pedagógicos.

Ainda, na atualidade, é possível encontrar algumas obras de cunho educativo e exemplo de comportamento para as crianças, de modo que as relações entre literatura e ensino se tornam complexas, Zilberman salienta que:

De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

As relações entre literatura e ensino são estreitas, caminham juntas, completando-se. Deste modo, percebe-se que “a escola conta com a literatura infantil para difundir [...] sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcarem sua clientela” (LAJOLO, 1993, p. 66). Dessa forma, nota-se que a escola é um espaço que privilegia o ensino literário, seja ele mediado através dos livros de histórias infantis, ou guiado pelos livros didáticos, e pode-se dizer que “os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos” (LAJOLO, 1993, p. 66).

A finalidade do ensino literário na escola, de acordo com Zilberman, é sintetizar, através da ficção,

[...] uma realidade, que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor [...] o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, [...] a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

O ensino de literatura, “[...] em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p. 15). A criança, em sua primeira etapa formadora, recebe o texto com muita expectativa, e o professor, por sua vez, tem a oportunidade de estreitar os vínculos entre o texto e o leitor.

Muitos desses alunos estabelecem contato com a literatura apenas em sala de aula, desta maneira, fica a critério do educador fazer as escolhas adequadas a cada etapa do ensino. Segundo Coelho (2000, p. 16), são nesses espaços, como a sala de aula, que “privilegiamos os estudos literários, [...]”. O espaço escolar deve pensar nos privilégios de se estudar literatura em sala de aula sem grandes imposições, considerando-a como parte dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, entende-se que

Essa nova valorização do espaço-escola não quer dizer, porém, que o entendemos como o sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista que caracterizou a escola tradicional em sua fase de deterioração. Longe disso. Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo

tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence (COELHO, 2000, p. 17).

Pensando no sentido das relações entre o espaço escolar e o que ensinar para favorecer um ensino de qualidade aos educandos, é pertinente dizer que é responsabilidade do educador saber como mediar o ensino de literatura e o que trabalhar em sala de aula. Lajolo (1993, p. 21) afirma que um “professor de Língua Portuguesa deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele deve ser usuário competente da modalidade culta da Língua Portuguesa”. Sabe-se que a realidade vivenciada em sala de aula é a de que geralmente o professor privilegia o ensino de Língua Portuguesa e por vezes negligencia o ensino de Literatura. No que diz respeito aos materiais que os educadores usam em sala de aula, temos o livro didático, que

Interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que as outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (LAJOLO e ZILBERMAN, 2011, p. 121).

O livro didático é um poderoso aliado na formação leitora dos educandos, servindo ainda, de roteiro para o trabalho em sequência do professor, sem deixar de lado outros textos ou livros de apoio, pois o educador não deve se ater somente ao ensino mediado através do livro didático, visto que a leitura de um bom texto é um estímulo a sua reprodução escrita, além de desenvolver a formação e a criticidade do aluno. Colomer ressalta que “os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros [...], facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma” (COLOMER, 2007, p. 33).

Durante os primeiros anos de vida escolar, os discentes são motivados à atividade leitora, e pouco se opõem a tal processo, visto que “o texto lido pelo aluno motiva o trabalho produtivo, de modo que a leitura e produção escrita aparecem de

braços dados no horizonte de novas propostas pedagógicas” (ZILBERMAN, 1988, p. 79).

Tendo em vista que o ensino literário oportuniza a criança sua expansão no universo leitor, proporcionando compreensão, percepção, aprendizado e interpretação, percebe-se que a leitura literária vai além. De acordo com Zilberman, ela:

[...] é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência mais prática. De modo que a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão; pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula (ZILBERMAN, 1988, p. 94).

Percebe-se então que a leitura literária pode ser mediada pelos livros didáticos, mas sem desconsiderar os materiais de cunho literário, como, por exemplo, os livros de narrativas que servem de base para a mediação do ensino e aprendizagem da literatura.

No que diz respeito ao ensino literário, nota-se sua importância por várias razões, e uma delas, é proporcionar ao pequeno leitor, a construção de uma consciência de mundo. Para Coelho,

No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido (COELHO, 2000, p. 51).

Para se chegar a consciência deste pequeno leitor em sua formação primária, faz-se necessário uma mediação de saberes, pois, as crianças aprendem progressivamente e precisam receber orientação

No sentido que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia-a-dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir (COELHO, 2000, p. 51).

Conforme Colomer (2007, p. 52), a formação do pequeno leitor “começa com o acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento”, e mesmo que não saiba decodificar o alfabeto, consegue interpretar as histórias de alguns livros infantis. O primeiro contato com o universo da leitura geralmente ocorre “em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais” (COLOMER, 2007, p. 52). Desta maneira, percebe-se que o indivíduo sempre terá contato com a leitura, seja ela mediada na escola ou não, porém, a sua consciência crítica pode ser melhor explorada em ambiente escolar, com a mediação do professor. Colomer nos situa ainda que, o principal “objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa” (2007, p. 31). Nessa perspectiva, os educadores têm uma responsabilidade que vai além dos processos de ensino e aprendizagem, e somente o estímulo à leitura do texto literário e sua reprodução fará com que tenhamos cada vez mais leitores críticos e com consciência do mundo ao seu redor.

Letramento literário

Juntamente com o letramento e os multiletramentos, há uma outra vertente que se denomina letramento literário que, de acordo com Cosson, “trata-se não da aquisição da habilidade de ler escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2016, p. 11). É fato que já se abordou a respeito das práticas sociais que envolvem o Letramento, e pode-se dizer que tais práticas também se aplicam na literatura. Contudo, as definições a respeito do letramento literário são um pouco mais complexas, e

[...] pode ser concebido simplesmente como uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura. Nesse caso a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários [...] para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura (COSSON e PAULINO, 2009, p. 66-67).

Quando se pensa em definições sobre letramento, Cosson e Paulino, mostram que há uma necessidade da “ampliação do uso do termo letramento para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro,” assim, o letramento literário pode ser entendido “como processo de apropriação da literatura enquanto

construção literária de sentidos”. Cosson e Paulino (2009, p. 67) declaram ainda, que não há como deixar de considerá-lo uma ação continuada.

No que diz respeito à leitura do texto literário e suas significações, os autores salientam que “não há, [...], leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação”. Compreende-se então, que não há interpretações iguais a aqueles que contemplam as leituras literárias, mas nem se espera tal objetivo, visto que “cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67).

Há ainda as singularidades relacionadas ao letramento literário que Cosson e Paulino (2009, p. 68) apontam em seus escritos, e elas contemplam dois grandes eixos, um deles

[...] é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda. A leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária (COSSON e PAULINO, 2009, p. 68).

Os autores ainda afirmam que “a interação verbal intensa que é o primeiro procedimento do ato de fazer sentido no letramento literário envolve tanto a leitura quanto a escrita, [...]” e percebe-se que ambas fazem “parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 69).

O outro grande eixo do qual os autores citam, e que “não pode ser dissociado, é o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura [...]” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 69). Esses dois grandes eixos mostram o quão importante é o letramento literário para todos os indivíduos inseridos em ambiente escolar, e não há como desconsiderar a importância desse espaço na construção dos saberes para a formação humana.

As práticas de letramento literário só se tornam concretas nas instituições de ensino, segundo Cosson e Paulino, através do “contato direto e constante com o texto literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e

ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 74).

Os autores mostram que existem quatro etapas para concretizar o letramento literário nas instituições educacionais. “A primeira delas é o estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 74). Desta forma, o educador consegue uma participação ativa do aluno em relação aos textos literários e, conseqüentemente, a sua participação junto aos grupos de estudos, e outras atividades que envolvam leitura e o universo literário.

A segunda etapa “consiste em ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura. Aqui é importante que o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, [...]” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 75). O aluno consegue, nessa etapa, perceber que existem outras formas de construção literária. Então, os autores sugerem que “sejam explorados, [...] os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura”. Assim, é necessário que se amplie os olhares em relação às manifestações literárias que surgem através dos mais diversos meios de comunicação.

Na terceira etapa, acontece a formação crítica do leitor, e o professor tem um papel de extrema importância para a realização dela. É durante essa etapa que acontece “a formação do gosto”, mas os autores afirmam que não se trata de um “mero refinamento, mas sim como a aprendizagem da cultura literária” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 75). Essa formação pode ser construída a partir

[...] do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido, e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história (COSSON e PAULINO, 2009, p. 75).

Entende-se então que é importante a seleção de textos que façam parte da vida cultural e histórica do indivíduo, e “a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente

significativos e entendendo o que os faz significativos” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 76).

A quarta e última etapa é a interação entre a escrita e a literatura, mas, não se trata portanto “de formar escritores, mas sim [...] oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 76).

Com todas essas etapas de mediação do aprendizado relacionado ao letramento literário, é possível que os alunos consigam o reconhecimento do outro, do mundo ao seu redor e por fim apropriar-se da construção de sentidos a partir da literatura, dentro e fora do ambiente escolar.

Desenvolvimento da Sequência Básica e os resultados obtidos

No presente trabalho, a análise será a partir das interpretações coletadas durante o desenvolvimento da Sequência Básica com os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I. Os resultados foram obtidos por perguntas relacionadas ao conto *O bom dragão*, e por imagens. Os alunos desenharam suas interpretações a partir da leitura do conto. Durante a análise, foram selecionadas imagens para o desenvolvimento das reflexões acerca do entendimento dos alunos em relação ao conto, e alguns recortes das respostas obtidas por meio das perguntas interpretativas.

Motivação: primeiro momento da Sequência Básica

A primeira etapa, a motivação, se desenvolveu em conformidade com o planejamento. Após a exibição de um vídeo, alguns alunos pediram para assistir-lhe novamente, e assim foi feito, logo em seguida, foram mostradas a eles, as imagens sobre as devastações ambientais causadas pelas ações do ser humano. Depois de assistirem ao vídeo, alguns alunos se pronunciaram, dizendo que protegem o meio ambiente não jogando o lixo na rua, não poluindo os rios, e até pedem aos pais que não joguem óleo de cozinha na pia, ajudando a proteger a natureza. Durante a exibição de imagens reais sobre queimadas, os alunos ficaram mais impactados, embora não tenham sido exibido animais feridos pelo fogo, foi o momento da motivação em que ficaram um tanto quanto reflexivos, dizendo que tais ações eram tristes e destruíam a natureza e os animais.

Pode-se considerar que a primeira etapa da aula foi realizada conforme os objetivos, e durante a exibição do vídeo e das imagens, todos mantiveram-se receptivos. Foi um momento de reflexão acerca das ações dos seres humanos em relação à natureza, pois vários alunos se posicionaram em relação ao que fazer para preservá-la.

Introdução: segundo momento da Sequência Básica

Ao prosseguir com a segunda etapa, os alunos não se dispersaram e ficaram atentos e curiosos sobre o que viria a seguir. Durante o momento da introdução, foi apresentada a vida do autor, onde ele nasceu, quando veio residir em Mato Grosso, e quando graduou-se. Foram passadas as principais informações do autor do conto, para que despertasse nos alunos o interesse em saber mais sobre autores mato-grossenses ou até mesmo, outros dos quais tenham curiosidade de conhecer suas trajetórias de vida.

Para concluir a introdução, foi exibida a obra da qual o conto faz parte, porém, tal feito foi realizado por meio de slides, dado que a obra não é de fácil acesso, sendo necessário mostrar apenas a imagem do livro aos alunos.

Ao longo desta etapa, os alunos apenas observaram atentamente as informações repassadas a eles, sem interrupções, apenas ficaram curiosos a respeito do autor que morou aqui em Sinop-MT, pois não tinham ouvido falar a respeito, entretanto, não fizeram perguntas em relação ao autor, nem sobre a obra.

Leitura: terceiro momento da Sequência Básica

O momento da leitura aconteceu de forma coletiva com os alunos. Houve a sugestão uma roda de leitura, em que todos os alunos aceitaram e sentaram no chão da sala de aula. Para que todos pudessem ler, cada dupla recebeu uma cópia impressa do conto. Foi necessário afastar as cadeiras da sala de aula para acomodar os alunos em uma roda, juntamente com a professora regente.

Antes de começar a leitura, foi indagado aos alunos sobre o que eles achavam que o conto iria tratar, se a partir do título, conseguiam imaginar como seria um bom dragão, e após ouvir as opiniões dos alunos, foi iniciada a leitura do conto.

A leitura foi compartilhada, e a maioria dos alunos quis participar deste momento. No decorrer da leitura, houve pausas, e foi questionado aos alunos sobre o que eles achavam que iria acontecer dali em diante com os personagens centrais do conto, após responderem, continuavam com a leitura.

Apesar de algumas dificuldades durante leitura, observou-se que a maioria dos alunos ainda está em processo de alfabetização, alguns pediram para ler, e ficavam ansiosos para poder ler de novo outro trecho do conto, e ao terminar a história, ficaram surpresos com o final, pois não esperavam tal desfecho.

Interpretação: último momento da Sequência Básica

A última etapa foi um desafio, visto que consistia primeiramente em responder as perguntas relacionadas ao conto *O bom dragão*. Desta forma, ao perceberem que as atividades impressas eram perguntas, alguns alunos reclamaram, e precisaram de ajuda para realizar esta etapa, já que, segundo eles, esqueceram a história, não sabiam ler ou interpretar.

As dificuldades relacionadas à escrita foram muitas, alguns alunos quando, sabiam ler, realizavam tal ato com dificuldades. Isso afetou o desenvolvimento da atividade, assim, não conseguiram elaborar respostas condizentes com o texto lido. Algumas respostas apresentavam apenas uma palavra, ou trocavam as letras e não conseguiam formular frases completas. Entretanto, algumas perguntas foram respondidas conforme o esperado, condizente com o texto lido em sala de aula.

Durante os encontros em que foram discutidos temas presentes na obra *O bom dragão*, ficou evidente que os alunos podem contribuir para a construção de sentidos e ideias advindos da leitura do texto literário.

Verificou-se que em alguns casos, embora o aluno tenha o apoio do professor em sala de aula, a efetivação do letramento e da alfabetização não ocorre, exigindo mais tempo e dedicação do docente em relação ao ensino e aprendizagem do texto literário. Alguns alunos se posicionaram sobre o que mais lhe agradaram na história, e sem nenhum receio, expuseram suas opiniões.

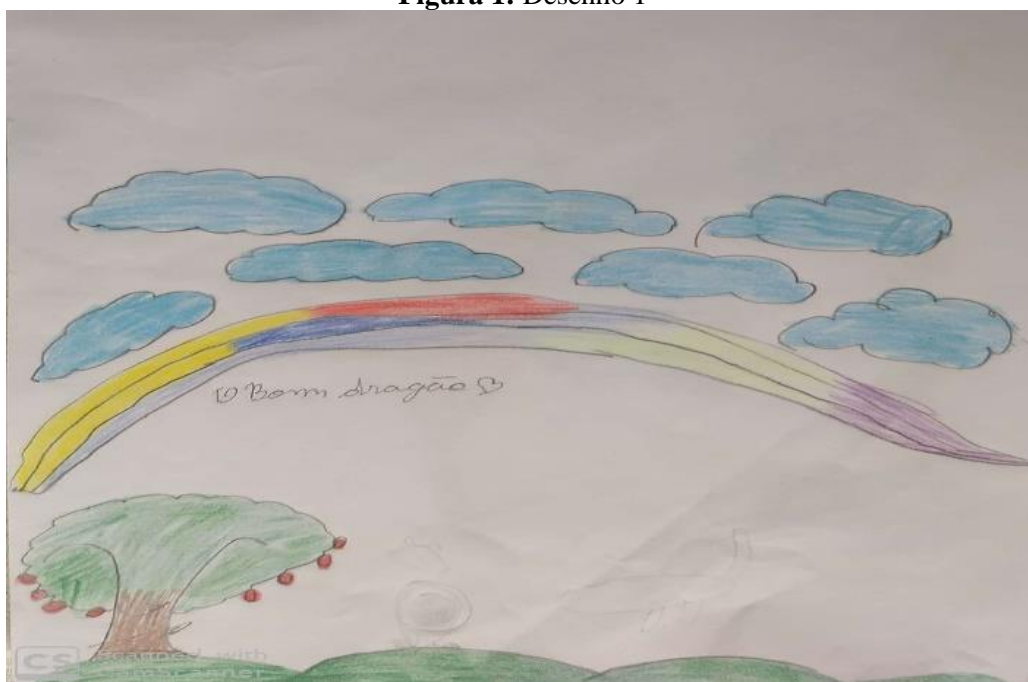
Um aluno descreveu uma história que possivelmente aconteceu em âmbito familiar. Isso demonstra sua vivência em relação a um episódio semelhante ao conto, apontando assim que ele conseguiu relacionar fatos do cotidiano com o texto literário trabalhado em sala de aula.

Foi sugerido, para completar as análises em relação à proposta de letramento literário, além das perguntas, que os alunos teriam que produzir um desenho que retratasse a leitura do conto. Foi o momento que eles mais interagiram depois da leitura. E percebe-se que os desenhos produzidos pelos alunos trouxeram informações das quais

não conseguiram transmitir na atividade escrita, e durante a tarefa eles ficaram mais à vontade para questionar sobre os feitos dos personagens da narrativa.

A figura 1 apresenta o olhar do aluno em relação ao conto, mostrando que pouco sobrou da natureza, e nenhum personagem foi retratado, sua intenção demonstrou objetividade, indo direto ao desfecho da narrativa, sugerindo então que a parte mais importante foi a transformação de Azulino.

Figura 1: Desenho 1



Fonte: Imagem de arquivo pessoal

Um dos desenhos interpretativos apresenta apenas os personagens principais do conto, Azulino, Mostarda, Cebola e Pimenta, sobrevoando a floresta, como demonstra a figura 10.

Figura 2: Desenho 3



Fonte: Imagem de arquivo pessoal

De acordo com a figura 2, o aluno evidencia em sua interpretação apenas dois elementos em cinza, demonstrando a destruição da floresta causada pelos irmãos de Azulino, e a ilustração mostra a parte que mais lhe chamou a atenção no conto, que foi quando os personagens se reencontraram e por um momento estiveram em harmonia, sobrevoando o céu.

Embora o curto período de tempo em que foi desenvolvida a Sequência Básica, percebe-se que, a interpretação é a etapa mais complexa e exige do professor planejamento, pesquisa em relação às capacidades interpretativas dos alunos, e como sanar as dúvidas sobre as várias interpretações das quais os alunos apresentam quanto ao texto literário. Nota-se então que

São muitos os desafios para o professor, consciente do poder da leitura na formação humana e na inclusão social, ele precisa encontrar meios para aproximar o leitor ao texto literário, numa sociedade que não valoriza a leitura como um importante meio de transformação e de acesso ao conhecimento (MANTOVANI, 2015, p. 210).

Apesar de algumas contrariedades, o desenvolvimento da última etapa da Sequência Básica revelou-se de suma importância, e após a leitura, percebeu-se que “o leitor apropria-se do texto, incorpora e transforma o que leu. A apropriação vai além de

um conjunto de textos, compõe-se de um repertório cultural e literário que propicia uma forma única de construção de sentidos” (MANTOVANI, 2015, p. 210).

A construção de sentidos se concretiza por meio da última etapa da Sequência Básica. Cosson (2016, p. 65) declara que “o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação”, sendo esta de suma importância para a efetivação do letramento literário, em que o aluno mostra o quanto foi afetado pela leitura do texto, sem desconsiderar suas vivências e experiências externas à escola.

Tendo em vista os aspectos observados, os alunos, em sua maioria, conseguiram finalizar as atividades interpretativas conforme o esperado, e mesmo aqueles com dificuldades na leitura e escrita, conseguiram demonstrar suas interpretações por meio das gravuras. Somente um dos alunos, por conta de patologias não descritas pela regente da turma, não conseguiu finalizar nenhuma das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula.

Considerações finais

A literatura infantil se faz presente desde o século XVII, sendo parte da sociedade desde então. Durante alguns anos, seu objetivo consistia em civilizar, ou moldar as crianças de acordo com a época em que a sociedade se encontrava, e somente a partir dos anos 1970 ela se desvinculou do caráter puramente pedagógico.

Durante o desenvolvimento da Sequência Básica sugerida por Cosson (2016), com os sujeitos desta pesquisa, observou-se que o letramento literário é possível, desde que se tenha planejamento. Pode-se dizer que o objetivo, que consistia em uma proposta de Sequência Básica que despertasse o gosto pelo texto literário, um caminho seguro na efetivação do letramento literário, foi alcançado, visto que mesmo, nem todos os alunos conseguiram responder as perguntas, e até demonstraram uma resistência para as atividades escritas, mas manifestaram o prazer pela leitura e audição do conto *O bom dragão*, e se sensibilizaram com a natureza. Verificou-se que um grande obstáculo para a concretização do letramento foi a dificuldade na escrita, bem como na leitura. Os alunos ainda apresentam dificuldades na alfabetização, alguns mal conseguem decodificar o alfabeto. Por isto, somente durante a etapa final da interpretação, o momento em que fizeram as gravuras, muitos alunos sentiram-se mais confortáveis, dado que não era exigido deles, a junção das sílabas e das palavras em frases que para eles, eram complexas.

Percebe-se que há uma necessidade de se trabalhar o texto literário desde os anos iniciais, até porque a leitura é um importante caminho para o desenvolvimento da escrita, do letramento literário. E quanto mais cedo os alunos entrarem em contato com os textos literários, antes eles desenvolverão o gosto pela leitura que proporcionará uma facilidade maior na aprendizagem, inclusive de outras disciplinas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política nacional de educação*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

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

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

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça – Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola – p.61. In Zilberman, Regina e Rosing, Tânia M. K. Rosing (Orgs). *Escola e leitura: velha crise novas alternativas*. São Paulo. Global, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. Rildo Cosson - São Paulo, Contexto, 2016.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MANTOVANI, Antonio Aparecido. Leitura literária na escola: desafios e caminhos. In.: *Letramento literário e ensino: versos e prosas*. Luzia A. Oliva dos Santos (Org.) – Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015.

MARQUES, P. S. *O bom dragão*. In.: Prêmio SESC de Contos Infantis Monteiro Lobato: coletânea de contos infantis. 1. ed. Brasília: SESC DF, 2010.

YOUTUBE. *Turma da Mônica: vamos cuidar do meio ambiente*. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pT8Oh4307F8>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. - A escola e a leitura da literatura – p.17. In.: Zilberman, Regina e Rosing, Tânia M. K. Rosing (Orgs). *Escola e leitura: velha crise novas alternativas*. São Paulo. Global, 2009.

THE GOOD DRAGON: A BASIC SEQUENCE PROPOSAL IN THE EFFECTIVENESS OF LITERARY LETTERING

ABSTRACT

The aim of this study was to provide literary literacy with the application in the classroom of a proposal for work with 4th grade students of Basic Education I of Basic Education in a peripheral school in Sinop-MT from the reading of the tale O bom Dragão, by Santiago Villela Marques. The activities were supported by theoretical and methodological contributions from Rildo Cosson (2016), Magda Soares (2004), Nelly Novaes Coelho (2000), Regina Zilberman (2009) and Teresa Colomer (2007) aiming at the importance of literary reading in the formation of a more critical, sensitive and humanized student. We opted for interpretive activities for data collection, because through this method it was possible to identify how the literary literacy developed with thirty students who participated in these activities was sought. The results showed that the effective practice of reading the literary text arouses the interest and the taste for reading, as well as the production of texts of different genres, a path for the development of literary literacy.

Keywords: Literary literacy; Basic Sequence; The good dragon.

Recebido em: 20/10/2020

Aceito em: 30/11/2020