

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

CLARISSA MAIRA D´ANGELO FIGOLI

**APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
EXPERIÊNCIA COM LITERATURA INFANTOJUVENIL**

**BAGÉ/RS
2020**

CLARISSA MAIRA D'ANGELO FIGOLI

**APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
EXPERIÊNCIA COM LITERATURA INFANTOJUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos

BAGÉ/RS

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos institucionais)

P473a Figoli, Clarissa Maria D'Angelo
Aprendizagem de espanhol no ensino fundamental: uma
experiência com literatura infantojuvenil / Clarissa Maria
D'Angelo Figoli.
85 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LINGUAS, 2020.
"Orientação: Moacir Lopes de Camargos".

1. Literatura infantojuvenil. 2. Ensino de espanhol. 3.
Linguagem.

CLARISSA MAIRA D'ANGELO FIGOLI

APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM LITERATURA INFANTOJUVENIL

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação *Stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Linguagem e Docência

Dissertação defendida: 08/12/20

Banca examinadora:

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
Orientador
(Unipampa)

Profa. Dra. Fabiana Giovani
Examinadora externa (UFSC)

Profa. Dra. Débora Cortez Bosco
Examinadora externa
(Escola Municipal Peri Coronel, Bagé, RS)



Assinado eletronicamente por **MOACIR LOPES DE CAMARGOS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/05/2021, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0522769** e o código CRC **BD88850C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Santo Expedito, e a todos os meus Santinhos protetores a quem sempre recorri com fé, pedindo ajuda durante esta caminhada, para que eu não desistisse e conseguisse concluir esta etapa tão sonhada de minha vida;

Agradeço a minha mãe (in memoriam) que foi o meu maior exemplo, tendo sido uma mãe amorosa e dedicada, e uma profissional da educação pública do Uruguai que sempre se dedicou ao máximo ao seu trabalho e alunos;

Ao meu pai que desejou tanto quanto eu que eu conseguisse esse título de mestre, e esteve sempre ao meu lado me apoiando e aconselhando;

Ao meu marido que foi incentivador e meu suporte, tendo ficado diversas vezes sozinho, cuidando da casa e do nosso filho para que eu pudesse viajar para Bagé e cursar as disciplinas;

Aos meus filhos, Meu Santiago sempre amoroso e compreensivo, entendendo que a mamãe, por vezes, não podia estar brincando com ele para poder estudar; e também a minha pequena Sofia que Deus me enviou na metade do mestrado, mas foi sempre mais um motivo para que eu buscasse concluir o curso para, assim, qualificar-me mais;

Aos meus irmãos que foram um suporte sempre com palavras de incentivo;

Aos meus sogros que, por diversas vezes, cuidaram das crianças para que eu pudesse viajar a Bagé e estudar;

Aos meus alunos da E.E.E.M. Nossa Sra do Livramento que me auxiliaram colaborando e participando da pesquisa; ao professor Flávio Lira pelo estágio;

E meu agradecimento especial e eterno ao meu professor, orientador e amigo Moacir Lopes de Camargos que no início do curso conheci durante a disciplina de Leitura e Práticas Orientadas I, e que com sua história de vida me inspirou. E depois passou a ser o meu orientador, sempre amigo, incentivando, dando força, ajudando, nunca me deixando desistir, confiando em mim e em minha capacidade. Minha gratidão eterna, professor, tu foste és um anjo em minha vida.

EPÍGRAFE

*Sueño que vuelo
Desde muy pequeña
Yo sueño que vuelo
Con mis cortas alas
Muy a ras del suelo.*

*Subo en algo alto
Y miro hacia el cielo
Sacudo las alas
Y emprendo mi vuelo.
(...)*

Blanca Figoli

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é relatar uma experiência com a utilização da literatura infanto-juvenil na aprendizagem de língua espanhola no ensino fundamental. A geração de dados para a pesquisa, de caráter qualitativo, ocorreu durante o segundo semestre de 2018 em uma escola da rede pública na cidade de Santana do Livramento, RS. Para o trabalho em sala de aula, composta por 12 sujeitos, de uma turma de 6º ano, foram selecionados 4 narrativas de autores latino-americanos, todos ganhadores do prêmio *Niños del Mercosur*. Após uma atividade de pré-leitura, a professora (de origem uruguaia) lia em língua espanhola os textos para os alunos. Em seguida, eles reescreviam a narrativa, ou seja, recontaram a história em língua portuguesa, conforme pesquisa de Giovani e Teixeira (2019). Para a análise dos dados tomamos as reflexões de Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos. Os resultados mostraram que os estudantes conseguiram compreender as narrativas ouvidas, produzindo textos que recuperaram os principais elementos narrativos, o que demonstrou o potencial da literatura para a aprendizagem de uma língua adicional. Além disso, as análises das produções escritas dos alunos mostraram que eles trouxeram elementos novos às narrativas ouvidas, ou seja, reconstruíram suas subjetividades por meio da reescrita.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Ensino de espanhol. Linguagem.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es relatar una experiencia con la utilización de la literatura infanto y juvenil en el aprendizaje de la lengua española en la enseñanza fundamental. La generación de datos para la investigación, de carácter cualitativo, ocurrió durante el segundo semestre de 2018 en una escuela de la red pública en la ciudad de Santana do Livramento, RS. Para el trabajo en el aula, compuesta por 12 sujetos, de una clase de 6º año, fueron seleccionadas 4 narrativas de autores latinoamericanos, todos ganadores del premio Niños del Mercosur. Tras una actividad de lectura previa, la profesora (de origen uruguayo) leía en lengua española los textos para los alumnos. Luego, ellos reescribían la narrativa, o sea, recontaban la historia en lengua portuguesa, según pesquisa de Giovani e Teixeira (2019). Para el análisis de los datos tomamos las reflexiones de Bajtín (1997) respecto a los géneros discursivos. Los resultados han mostrado que los estudiantes lograron comprender las narrativas escuchadas, produciendo textos que recuperaron los principales elementos narrativos, lo que demostró el potencial de la literatura para el aprendizaje de una lengua adicional. Además, los análisis de las producciones escritas de los alumnos mostraron que ellos han aportado elementos nuevos a las narrativas oídas, o sea, reconstruyeron sus subjetividades por medio de la reescrita.

Palabras-clave: Literatura infanto-juvenil. Enseñanza de español. Lenguaje.

ABSTRACT

The aim of this research is to report an experience with the use of children's and youth literature in Spanish language learning in elementary school. The generation of qualitative data for the research occurred during the second semester of 2018 at a public school in the city of Santana do Livramento, RS, Brazil. For the work in the classroom, composed of 12 subjects, from a 6th-grade class, four narratives by Latin American authors were selected, all winners of the *Niños del Mercosur* award. After a pre-reading activity, the teacher (of Uruguayan origin) read the texts to the students in Spanish. Then, they rewrote the narrative; in other words, they retold the story in Portuguese, according to research by Giovani and Teixeira (2019). For data analysis, we took Bakhtin's (1997) reflections on discursive genres, among other authors. The results showed that students understood the narratives heard, producing texts that recovered the main narrative elements, which demonstrated the potential of literature for learning an additional language. Besides, the analyses of the students' written productions showed that they brought new elements to the narratives heard, that is, they reconstructed their subjectivities through rewriting.

Keywords: Children and youth literature. Learning spanish. Language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PERGUNTAS DE PESQUISA	16
2.1	Objetivo Geral.....	16
2.2	Objetivos Específicos	16
2.3	Metodologia de Pesquisa	17
2.4	Participantes e contexto de pesquisa	18
2.5	Descrição da Pesquisa	19
3	PANORAMA SOBRE LEITURA/LITERATURA.....	23
3.1	Notas sobre leitura.....	23
3.2	Leitura Literária	27
3.3	A literatura infanto-juvenil	32
3.3.1	Considerações sobre literatura infantojuvenil latino-americana	34
4	SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	39
5	ANÁLISES	40
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS.....	73
	APÊNDICE	76

1. INTRODUÇÃO

*Si vas de prisa
El tempo volará ante ti, como una
Mariposilla esquiva.
Si vas despacio, el tempo irá detrás de ti,
Como un buey manso.*

- Juan Ramon Jiménez

O presente estudo surge de minha experiência como professora de português e espanhol e pesquisadora em formação - na área de espanhol - em uma zona de fronteira (Santana do Livramento, RS / Rivera, Uruguai). Tais experiências, sobretudo com o idioma espanhol, geraram diversos questionamentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem dessa língua adicional¹, tendo em vista o contexto fronteiriço no qual os alunos têm (supostamente) mais contato com essa língua. Para justificar a escolha por lecionar esta disciplina creio que seja de fundamental importância descrever um pouco da minha história, trajetória e experiência profissional.

Assim como descrevem Unwin (2010) e Silva (2010) em suas narrativas autobiográficas, comecei a refletir sobre o percurso transcorrido em minha vida pessoal e profissional que me trouxeram até aqui, ou seja, iniciar o mestrado em Línguas. Sentia necessidade de me qualificar, de buscar um caminho para que pudesse aperfeiçoar a minha prática em sala de aula e que fizesse com que meus alunos gostassem e valorizassem a disciplina de língua espanhola que, muitas vezes, é desprestigiada dentro da escola. Isso ocorre não apenas por parte alunos, mas, também, por professores de outras disciplinas que são consideradas de mais “prestígio”. É como se o professor de espanhol não ensinasse como nas demais disciplinas algo além das estruturas da língua, isto é, ao ensinar o espanhol, ele media o conhecimento de culturas, história e geografia dos países que têm o espanhol como língua oficial, principalmente, nossos vizinhos.

A função da escola não deve ser apenas informar, mas proporcionar reflexões para que os alunos sejam capazes de formular perguntas para que possam

¹ Atualmente, o conceito de língua estrangeira tem sido substituído por língua adicional, uma vez que o aprendiz ao estudar uma outra língua, ele a adiciona, acrescenta os novos enunciados dessa língua à sua língua primeira, conforme explicam Schlatter e Garcez (2012).

construir sonhos e lidar com as frustrações que aparecerem em suas vidas, ser capazes de opinar sobre diversos assuntos de forma crítica, que conheçam não apenas a cultura e costumes do seu país e sim de diversos países. E isso não é ensinado apenas pelo professor de língua portuguesa e espanhol, é responsabilidade de todos os professores proporcionarem aos alunos a curiosidade por meio da formulação de perguntas. Nas palavras de Unwin (2010):

Eu sei, agora, que o professor de línguas estrangeiras é tão educador quanto o de geografia ou história - matérias que levam a reflexão quanto a coisas do mundo e por isso, constituem os sujeitos aprendizes e, ao mesmo tempo, os professores que as ensinam. Eu digo ao mesmo tempo pensando na teoria vigotskiana, segundo a qual, ensino-aprendizagem se dá em interação. (UNWIN, 2010, p. 281).

Minha consciência em relação à existência de mais de uma língua e a necessidade destas para a interação surgiu desde que eu era muito pequena, antes mesmo da minha alfabetização. Isso se deve ao fato de meus pais serem uruguaios (minha mãe de Montevideu e meu pai de Águas Corrientes – Canelones, Uruguai); meu irmão mais velho também nasceu em Montevideu e todos em minha família são falantes de espanhol. Porém, eles se mudaram para a fronteira. Minha irmã e eu nascemos e estudamos do lado do Brasil, pois minha mãe sempre gostou muito deste país e de sua cultura, e quis ter duas filhas brasileiras. Sendo assim, em nossa casa, meus pais e meu irmão falavam em espanhol, mas quando se dirigiam a minha irmã e a mim, falavam português. Terminamos aprendendo os dois idiomas praticamente ao mesmo tempo, mas percebendo que se tratavam de duas línguas distintas, ou seja, a identidade bilíngue iria ser determinante na minha vida.

Esse fato era natural para mim, o que não me fazia refletir muito no valor dessa aprendizagem para minha vida. Eu pensava que todas as pessoas da fronteira falassem ambas as línguas. Somente no momento em que comecei a estudar inglês em Rivera, com 8 anos de idade, pude perceber que a maioria dos meus colegas somente me entendiam quando me dirigia a eles em espanhol, pois não falavam, tampouco entendiam o português. Minha mãe era professora de inglês e também tinha conhecimento de italiano e uma enorme facilidade com

línguas. Ela foi a grande influência para que eu quisesse ser professora de línguas. Então, quando conclui o ensino fundamental já ingressei no magistério no ano de 2000 e no ano seguinte na faculdade de Letras da URCAMP em Santana do Livramento, RS.

Durante a graduação e os estágios percebi que gostava de ser professora de línguas. Conclui a graduação no ano de 2004 e logo após fui trabalhar em duas escolas rurais do município ministrando a disciplina de língua espanhola. Nessas escolas desenvolvi vários projetos e aprendi muito, com certeza aprendi mais do que ensinei. Os alunos, por serem de escola rural e não terem tanto contato com a tecnologia como os da zona urbana ficavam muito interessados com qualquer atividade diferenciada que fugisse do quadro e giz. Foi uma experiência única e fundamental na minha formação de professora. Alguns anos depois, fui contratada em uma escola estadual para as disciplinas de espanhol e inglês. E desde o ano de 2010, sou efetiva no município de Santana do Livramento como professora de espanhol, embora também leciono língua portuguesa. E em uma escola da rede estadual, na qual sou contratada, ainda leciono espanhol, português, arte e religião.

Quando comecei a lecionar espanhol², percebi que embora os alunos fossem de zona de fronteira, a grande maioria não entendia o espanhol, tampouco tinha o hábito de ir a Rivera. Isso me chamou a atenção devido ao fato de que sempre tive contato com uruguaios e atravessava a fronteira – apenas uma praça que separa as cidades de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) - quase que diariamente.

Outro fato que me chamou a atenção foram os livros didáticos que, em grande parte, trazem um vocabulário do espanhol da Espanha. Embora utilize esse material em sala de aula pela importância de que os alunos conheçam as variedades dentro do idioma, costumo levar outros materiais e explorar muito o vocabulário da fronteira para que os alunos saibam que existem palavras/expressões, utilizadas por eles no dia a dia, oriundas do espanhol e do

² A lei nº 11.161 sancionada, em 2005, pelo então presidente Luiz Inácio da Silva tornou obrigatório o ensino do espanhol no ensino fundamental e médio. No entanto, atualmente há vários problemas com a continuidade do ensino do espanhol e não obrigatoriedade de sua oferta. Ver movimento Fica espanhol.

português e outras que surgiram da mescla de ambas línguas, chamadas (geralmente de forma preconceituosa) de portunhol.

Apesar das dificuldades encontradas na profissão, posso dizer que escolheria sempre ser professora, e não me imagino exercendo outra profissão. Diariamente, afirmo que mais aprendo do que ensino, pois trabalho com adolescentes e, apesar das transições da idade de alguns alunos mais agitados, me relaciono muito bem com todos e me sinto grata quando percebo o crescimento e evolução deles ao longo do ano letivo.

A partir da aplicação de um projeto piloto - implementado em uma escola municipal, em Santana do Livramento, em uma turma de 7º ano no primeiro semestre de 2018, foi possível observar construções linguísticas consideradas inadequadas que foram produzidas pelos alunos a respeito do objeto linguístico escolhido para a pesquisa (o verbo *gustar* e similares). Após avaliação dos resultados desta investigação apresentados durante a disciplina do mestrado de metodologia de pesquisa, decidi mudar o foco de meu interesse de pesquisa.

Como professora de línguas não somente de espanhol, mas também de português, sei da importância da leitura para desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, escrever, falar), ter um posicionamento crítico, ampliar os horizontes, etc. E quando consigo despertar o gosto pela leitura em meus alunos, percebo o quanto eles melhoram não apenas em minhas aulas, mas também, de maneira geral, em todas as disciplinas. Esse fato me levou a refletir como poderia realizar uma experiência com leitura literária em minhas aulas de língua espanhola, uma vez que em língua portuguesa já desenvolvo diversas atividades com este enfoque, como visita à biblioteca da escola uma vez por semana, troca de livros, momentos de leitura e de compartilhamento da história lida com os colegas, rodas de conversa, varal com contos, etc.

No entanto, sempre senti uma necessidade enorme de realizar uma atividade semelhante em língua adicional, e sei o quanto ajudaria os alunos no desenvolvimento das quatro habilidades. Foi durante as aulas da disciplina de Práticas e leituras orientadas I, no Curso de mestrado profissional em línguas, que conheci os livros da coleção “Los niños de Mercosur”³ composta por contos infantis que trazem a mesma história em dois idiomas (português-espanhol). Ao lê-los, percebi que com estes livros poderia realizar um trabalho diferenciado e interessante com alunos que evitam ler em língua adicional e dizem não entender nem quando a professora fala, pedindo tradução para o português o tempo todo.

Logo no início, me encantei com a riqueza contida nessas histórias e inclusive pedi emprestados - alguns livros - ao meu professor para ler para meu filho de 4 anos. Desde então, fiquei interessada nesta coleção, e pensando quantos temas transversais poderiam ser explorados em sala de aula com a leitura desses livros e, o mais importante, teria a oportunidade de ler em espanhol, discutir os temas, o vocabulário, o quanto conseguiram compreender de uma leitura, dentre outras possibilidades. Pelo fato de as histórias serem narradas em ambas as línguas (português e espanhol), os alunos, ainda que não estivessem entendendo, poderiam buscar ajuda na página ao lado que traz a mesma história em português para procurar entender, ou buscar em dicionários.

Sendo assim, selecionei alguns livros dessa coleção para realizar a minha pesquisa sobre leitura literária na escola. E para a realização deste trabalho, escolhi uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada na periferia de Sant’Ana do Livramento (Brasil), fronteira com Rivera, Uruguai. Optei por esta turma, pois acreditava que pela idade os alunos apreciariam as obras, e também porque lecionava para esta mesma turma duas disciplinas, português e espanhol, sendo que possuía 7 períodos semanais de 50 minutos com eles, o que me permitiu explorar bastante as atividades propostas.

³ Esta coleção surgiu em 2005 e o objetivo é incentivar escritores (dos países integrantes do Mercosul) da literatura infantojuvenil. Por meio de um concurso, realizado todos os anos, os três primeiros colocados no concurso tem suas obras publicadas em uma edição bilíngue (português/espanhol)

Assim, meu novo foco de estudo e pesquisa voltou-se para a literatura infantojuvenil (autores latino-americanos) com o objetivo de desenvolver/ampliar/potencializar a aprendizagem do espanhol como língua adicional.

Então, diante do que foi relatado até o momento, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa, bem com a elaboração de objetivos e a descrição da pesquisa que serão explicitados a seguir:

2. PERGUNTA DE PESQUISA

A experiência com a literatura infantojuvenil no ensino fundamental contribui para a aprendizagem do espanhol como língua adicional?

2.1. Objetivo geral

Investigar a compreensão, por parte de estudantes do 6º ano do ensino fundamental, de narrativas da literatura infantojuvenil de autores latino-americanos, tomando como material de análise a reescrita dessas narrativas.

2.2 Objetivos específicos

a) Contribuir para que os alunos, com as experiências de escuta das histórias em língua espanhola, possam vivenciar esteticamente uma obra literária, instigando-os nesse hábito e no gosto pela leitura e aprendizagem do espanhol;

b) refletir sobre atividades de pré-leitura para preparar o aluno para o momento da leitura em si, de modo a despertar sua curiosidade sobre a obra que será lida, buscando explorar diversos sentidos/contextos para a realização dessa leitura;

c) analisar as produções escritas dos alunos, verificando os diversos sentidos que eles deram ao texto, tendo como referência os gêneros discursivos;

d) incentivar, através da leitura das obras, o reconhecimento e (re)construção de uma identidade latino-americana dos alunos;

e) apresentar uma proposta pedagógica (em anexo) para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional tendo como referência a literatura.

2.3 Metodologia de pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, de caráter qualitativo, foram gerados os seguintes dados: questionários⁴, planos de aula, diários da professora, atividades produzidas pelos alunos, fotos. Em uma abordagem qualitativa, conforme nos explica Godoy (1995):

[...] a palavra tem um papel de destaque, seja na geração dos dados ou na produção final do texto. Uma vez que esta abordagem não privilegia dados numéricos estes podem aparecer sobre diversas formas tais como: anotações, transcrições, fotografias, etc. Assim, o pesquisador poderá obter uma visão ampla do fenômeno estudado, pois o ambiente e as pessoas nele inseridos devem ser olhados holisticamente: não devem ser reduzidas a meras variáveis, mas observados como um todo. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados o produto. (GODOY, 1995, p. 62-63).

Sendo assim, realizei a análise do processo como um todo, considerando cada etapa com a mesma importância, não apenas o resultado final. O contexto de aplicação, como já mencionado anteriormente foi em uma turma de 6º ano de uma escola estadual de periferia.

É necessário destacar que esta proposta buscou compreender o processo do que se propõe a investigar tendo como referência a autobiografia da experiência. Conforme nos explica o educador Larrosa:

⁴ Infelizmente, os questionários respondidos pelos alunos e as fotos dos momentos de interação durante as atividades foram perdidos, embora estivessem armazenados no computador.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p.161).

Neste trabalho, o aluno foi convidado a viver e contar a sua experiência, como citado acima, não apenas se posicionando, se impondo ou opondo a respeito desta, e sim se expondo, ou seja, após o exercício da leitura da narrativa por parte da professora, ele pôde refletir, apropriar-se do que vivenciou, mas principalmente, refletir e reescrever as suas inquietações ou emoções, mostrando de que modo a leitura de uma determinada narrativa afetou sua subjetividade. Para definir este conceito, tomo a discussão, a partir da literatura, da pesquisadora Palaversich (1995) para quem subjetividade pode ser entendida como aquilo que se passa no íntimo, algo pessoal, o que existe de mais profundo no sujeito e que pode representar outras vozes, outros “eus” coletivos. Ou seja, esta definição tem proximidade com o conceito de experiência definido por Larrosa (2004).

2.4 Participantes e contexto de pesquisa

A escolha por uma turma de 6º ano justifica-se por ser o primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental, no qual os alunos passam por uma fase de muitas mudanças e trazem ou não hábitos de leituras diversos, os quais muitas vezes vão se perdendo ao longo desses anos e durante o ensino médio, sobretudo devido a demanda de disciplinas e conteúdos. Acontece, nesta fase escolar de os alunos deixarem de frequentar a biblioteca com regularidade como era habitual nos anos iniciais.

Nesta turma específica, na qual foi realizada a pesquisa, fui regente de duas disciplinas: português e espanhol. Desse modo, tive 7 períodos semanais com eles, de 50 minutos – sendo dois períodos para o espanhol. O fato de trabalhar com a língua materna e adicional com esta turma, me levou a escolhê-la para a pesquisa, pois o objeto de estudo foi a coleção “Los niños del Mercosur” obras de literatura infantojuvenil, com o mesmo conto em português e espanhol. A leitura para a turma foi realizada em espanhol, e a produção escrita em português.

Atualmente leciono em duas escolas, uma estadual e outra municipal. A opção por realizar a pesquisa na escola estadual aconteceu devido às disciplinas que leciono nesta, como já foi mencionado anteriormente, além do fato da turma escolhida não ser muito numerosa. Ou seja, com um número reduzido de alunos, as atividades de leitura literária, costumam ser mais produtivas, em comparação a turmas muito numerosas.

A turma selecionada tinha 12 alunos, sendo 6 meninos e 6 meninas, com idades entre 11 e 15 anos. Sendo todos brasileiros, filhos de pais brasileiros, falantes de português, e com pouco contato com o espanhol, embora a grande maioria seja natural de Santana do Livramento (Brasil) fronteira com Rivera (Uruguai). Outra característica importante desta turma é que, neste ano de 2018, pela primeira vez estão estudando espanhol, pois não tiveram contato com esta língua nos anos iniciais, tampouco frequentaram cursos de idioma.

2.5 A descrição da pesquisa

De acordo com Larrosa (2004) é preciso expor-se para viver a experiência. Então, para que o aluno vivesse a experiência da leitura literária em língua espanhola e, em seguida, pudesse recriá-la através de sua compreensão, a reescrita foi realizada na língua materna (português).

Durante 4 aulas consecutivas, com dois períodos geminados, de 50 minutos cada foram realizadas as atividades propostas. A cada aula foi levado um livro da

coleção “Los niños del mercosur”. A escolha dos livros se deu pela proximidade geográfica do Rio Grande do Sul com os países vizinhos Uruguai e Argentina, além de uma autora brasileira para iniciar as atividades. Os livros selecionados foram:

1 – *Josefino* de Gláucia de Souza (brasileira)

e ilustrado por Flávio Fargas (brasileiro), 1º lugar no concurso de 2007;

2 – *Mientras el lobo* de Ángeles Durini (argentina) e ilustrado por Alexiev Gandman (argentino), 3º lugar no concurso de 2005;

3 – *Los aviones de Manuel* de Paola Fonseca (argentina) e ilustrado Luis Fernández Alle, 1º lugar no concurso de 2010;

4 – *Cualquier niño del norte* de Sebastián Pedrozo (uruguaio) e ilustrado Claudia Degliuomini (argentina), 2º lugar no concurso de 2007.

Conforme consta no site da editora Comunicarte, situada na cidade de Córdoba, Argentina:

Todas sus colecciones se distribuyen en Latinoamérica y han merecido distinciones nacionales e internacionales en reiteradas oportunidades además de formar parte de los acervos de aula y de bibliotecas personales de distintos Programas y Planes Nacionales de Lectura de Argentina, Uruguay, Chile, México, Guatemala, El Salvador y Colombia.

El cuidado puesto en la selección de los contenidos, el diseño, la estética y los valores del multiculturalismo atraviesan cada una de las más de 400 obras que componen su fondo editorial.

Con el objetivo de promover el acceso a la lectura, enriquecer el campo de la Literatura infantil y juvenil y posibilitar encuentros entre autores y lectores, Editorial Comunicarte lleva adelante el Concurso de Cuentos "Los niños del MERCOSUR" y de Novela "Los jóvenes del Mercosur" y el Programa de animación a la lectura Leer es lo más. (COMUNICARTE, 2007, n/p).

Na primeira atividade realizada foi apresentada a eles a coleção e o livro que seria lido naquela aula, além de conversarmos sobre o país de origem do escritor, as características da América do Sul.

Figura 1 – Mapa da América Latina



Fonte: Martin (2009)

Foi apresentado um mapa⁵ para os alunos encontrarem o país de origem de cada autor, e realizamos uma discussão em grupo para saber os conhecimentos que eles possuíam do país, seus hábitos e costumes, diferenças e semelhanças com a sua cultura, história etc. Logo após, houve uma atividade prévia à leitura, para inferir os conhecimentos dos alunos sobre suas expectativas de leitura, isso apenas observando a capa e o título do livro.

⁵D-MAPS. **Mapa América Del Sur**. 2007. Disponível em: https://www.dmaps.com/carte.php?num_car=2319&lang=es. Acesso em 02 nov. 2020.

Em seguida, foi formada uma roda de leitura e a professora leu a história (em espanhol) mostrando as ilustrações. Os alunos foram questionados (ver análises), se gostaram ou não do livro, e por quê, e se eles se identificaram com algum personagem, se o livro correspondeu às expectativas prévias que eles tinham sobre a leitura.

Após a leitura, foi o momento da produção escrita, na qual cada aluno reescreveu em português o que compreendeu e também realizou uma ilustração da narrativa. As produções escritas e as ilustrações foram recolhidas pelo professor para a elaboração de um livro de contos dos alunos (entregue a eles após a finalização da dissertação) e para análise da compreensão oral na língua adicional. Através da análise das produções escritas (41 no total) dos alunos observamos como os alunos compreenderam a narrativa e de que modo a reescreveram, tendo referência os gêneros discursivos, explicados no item 4.

3. PANORAMA SOBRE LEITURA/LITERATURA

Neste capítulo realizo um panorama sobre a leitura e literatura, buscando relacionar estes conceitos com a sala de aula. Para tal tarefa, escolhi alguns estudiosos -tendo em vista a vasta gama de estudos sobre leitura e literatura- da área que abordam temas relacionados à prática da leitura e sua relação - com a aprendizagem de língua e literatura, e questionam sobre o tema levando-nos a reflexões sobre a aprendizagem dessas disciplinas.

3.1 Notas sobre leitura

Em seu ensaio *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1988, p.09) faz uma retomada de sua vida, desde a infância, momento em que fez suas primeiras leituras. Nestas estão incluídas as leituras do mundo que o rodeava, dos sons, das cores, dos gestos, até o momento da leitura da palavra que como diz o autor, em sua escolarização nem sempre foi a *leitura da palavramundo*.

Muitas vezes pensamos que a leitura e a linguagem iniciam juntamente com o processo de escolarização e alfabetização, mas Freire nos faz perceber como é bem anterior a esse processo. Ao percebermos que desde que nascemos já estamos fazendo leituras e interpretando tudo o que nos rodeia, e inclusive as diferentes linguagens, dos mais velhos, os tons de vozes, para entendermos a riqueza de sons, palavras, objetos, animais, enfim, de tudo o que nos cerca é preciso ler, embora não seja a leitura da palavra, mas é uma leitura fundamental para que posteriormente possamos compreender a leitura da escrita.

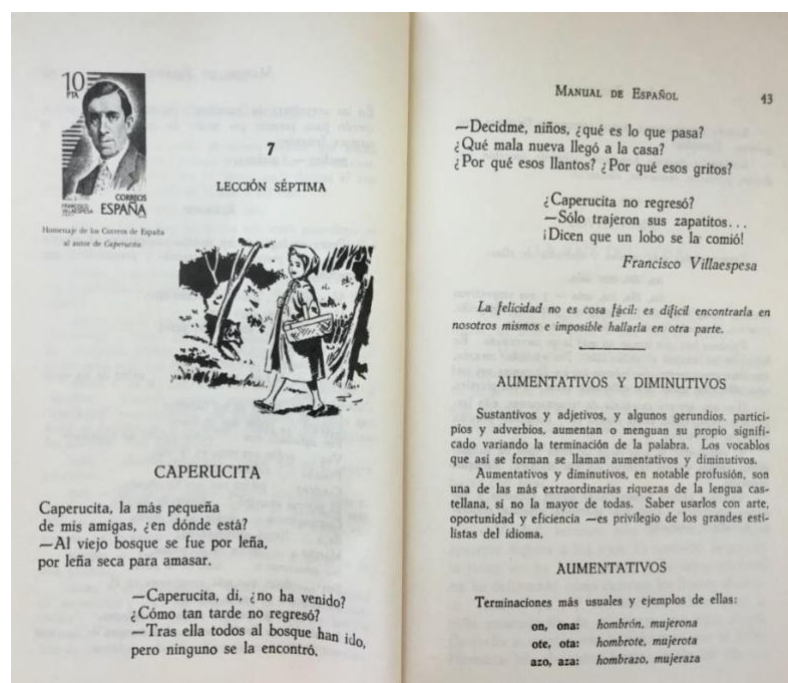
Dessa forma, Freire vai descrevendo como foi aprendendo a ler o mundo, a ler as palavras como ele mesmo diz: *Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz*. Assim, ele afirma que ao entrar na escolinha já estava alfabetizado, e o que a professora

fez foi ensiná-lo a ler a *palavramundo*, a *leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo*. (FREIRE, 1988, p. 09).

Embora esta pesquisa seja em língua espanhola, iniciamos com Freire devido a importância desse educador brasileiro não só para o Brasil como para a América Latina e o mundo. Seu pensamento é de suma importância para refletirmos sobre a escola e a aprendizagem, sobretudo em momentos em que a educação pública está cada vez mais ameaçada.

No que se refere especificamente ao ensino de língua espanhola⁶, a leitura literária parece não ocupar um lugar de destaque. No Brasil, o primeiro manual para o ensino desta língua (Manual de Becker da década de 1940) constava de fragmentos de textos literários de diversos gêneros, mas o objetivo era memorizar/fixar as estruturas da língua retiradas a partir das frases dos excertos que, em seguida, eram fragmentadas. Vejamos um exemplo deste manual:

Figura 2 – Exemplo de manual



Fonte: Sedycias (2005)

⁶ Sobre a história do ensino de espanhol no Brasil ver: SEDYCIAS, J. *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

Conforme podemos observar, nesta lição, após o poema que dialoga com a história da Chapeuzinho Vermelho, aparece um provérbio, que nos remete à moral contida no final de histórias ou fábulas infantis. No entanto, não há perguntas sobre o texto, pois o objetivo é ensinar o tópico gramatical aumentativo e diminutivo.

Este manual seguia o método gramático-tradução e a concepção de linguagem que o ancorava era a seguinte: a linguagem é a bela expressão do pensamento. A literatura presente neste método, através dos excertos de textos literários, servia também para uma concepção de cultura vinculada à língua que se ensinava, ou seja, cultura é igual à cultura literária canônica, conforme nos explica Silveira (1999).

Atualmente, os manuais didáticos para o ensino de espanhol, continuam, em sua grande maioria (mesmo aqueles indicados pelo PNLD⁷), baseando nos exercícios estruturais e quando apresentam fragmentos de textos literários, estes ainda servem como suporte para o ensino de tópicos gramaticais. Assim, cabe ao professor acrescentar (leitura literária por exemplo) ou buscar realizar um outro tipo de atividade, o que se torna difícil devido a pouca carga horária cedida para as aulas de língua, ou seja, 50 minutos semanais.

Voltando o nosso olhar sobre a América Latina, a leitura/educação esteve sempre ligada a uma elite letrada, como afirma o crítico uruguaio Rama (2002). No entanto, as historiadoras Prado e Pellegrino (2019) mostram que, em 1870, foi aprovada, no Uruguai, a Lei de Educação Comum, fato que já havia acontecido na Argentina com Sarmiento. No Brasil a luta pela educação pública tem apoio com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dentre outros.

As historiadoras destacam também que no início do século XX, o Conselho Nacional de Ensino Primário e Normal no Uruguai teve importância porque:

⁷ Programa Nacional do Livro Didático, órgão do governo federal responsável pela distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas. O livro didático de espanhol indicado pelo PNLD (2017, 2018, 2019) não apresenta textos literários, tampouco sugere ao professor estes tipos de textos.

[...] apoiou a publicação da obra *A idade de ouro*, do escritor e pensador cubano José Martí. Um dos artífices do movimento de independência de Cuba perante a Espanha, independência conquistada em 1898, e ao mesmo tempo um dos arautos da ameaça imperialista que os Estados Unidos representavam para Cuba uma vez que se emancipasse, José Martí concebeu a revista infantil *A idade do ouro* para que as crianças (latino) americanas pudessem conhecer sua própria História e, sem nenhum sentimento de inferioridade, voltar seus olhos para o que havia de melhor em outras regiões do mundo. O livro, depois, editado no Uruguai, reunia diferentes números da revista. (PRADO; PELLEGRINO, 2019, p. 74).

Figura 3 - A foto a seguir mostra crianças lendo em uma escola pública, o que pode confirmar o incentivo à leitura.



Fonte: Prado; Pellegrino (2019, p. 74)

No Brasil, desde o início do século XX podemos citar a coletânea de lendas brasileiras para crianças de Carmen Dolores, com a primeira edição em 1914. E, ao longo do século XX, diferentes autores se dedicaram à literatura infantojuvenil como, por exemplo, Monteiro Lobato, Cecília Meireles, além de autores contemporâneos como Ruth Rocha, Lúcia Bojunga, dentre tantos outros escritores com diversos prêmios.

No que se refere ao ensino de língua espanhola, surgiram, recentemente, uma importante coletânea de textos discutindo a relevância da América Latina⁸ para o estudo deste idioma. No entanto, nas duas primeiras obras, constam somente um capítulo sobre literatura (discussão no campo da teoria literária) e na terceira obra do ano de 2020, há uma pesquisa sobre a formação de leitores, mostrando o potencial da literatura para o ensino e a vivência estética, sobretudo nestes tempos de pandemia.

Pesquisas específicas com o uso da literatura no ensino de espanhol, podemos citar a pesquisa de Lima (2015). Por meio de um trabalho intercultural, a pesquisadora utilizou-se de lendas equivalentes em português e espanhol - *negrinho do pastoreio*, por exemplo- para realizar uma investigação com alunos do ensino fundamental de uma escola privada. Também encontramos o trabalho de Camargos (2016) que destaca a importância da utilização dos contos tradicionais infantis e sua potencialidade para o ensino/aprendizagem de espanhol para adultos em uma universidade pública.

No entanto, apesar de encontrarmos pesquisas como as citadas anteriormente, ainda hoje, podemos observar que nos currículos dos cursos de licenciaturas em línguas adicionais são poucas as disciplinas de literatura. Elas existem em número bem menor se comparadas às outras de língua. Embora seja comum disciplinas optativas de literatura, nem todos os alunos do curso podem ou têm interesse em frequentá-las.

3.2 Literatura e Ensino

A autora Chiappini (2004) apresenta uma concepção de literatura considerando-a como um trabalho com a língua(gem), o que nos faz refletir sobre a literatura na prática, dentro da sala de aula. Num primeiro momento, ela retoma a história do ensino desta disciplina que a poucos anos atrás era ensinada conjuntamente com a disciplina de português, ou seja, língua e literatura faziam

⁸ Ver Mendonça e Silva (2020), Lima (2014), Zolin-Vesz (2013).

parte de uma mesma disciplina. Refletindo sobre isso, leva-nos a pensar que assim seria a maneira correta, afinal, como separar língua de literatura, inclusive se levarmos a reflexão para o campo de línguas adicionais. Porém, segundo a autora não era o que acontecia e ainda acontece, porque *apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes.* (CHIAPPINI, 2004, p.17).

Atualmente, essas disciplinas são separadas (embora os livros didáticos as coloquem juntas), sendo que nos anos iniciais e finais do fundamental ensina-se português e a leitura de livros entra esporadicamente nas aulas, dependendo de cada professor. Já no ensino médio existem as duas disciplinas: português e literatura. Porém, a literatura apenas com fins didáticos e estudo das obras exigidas em vestibular e Enem.

A autora faz diversos questionamentos que, com certeza, também são inquietações de muitos professores: como ensinar língua e literatura *de modo a dinamizar e relacionar organicamente as duas* (CHIAPPINI, 2004, p. 18). Para esta investigadora:

Os professores buscam integrar o trabalho em sala de aula, através da leitura e produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor intérprete. (CHIAPPINI, 2004, p.19).

Nesta pesquisa um dos objetivos é trabalhar a leitura de textos literários não apenas com um fim didático, ou seja, buscando exemplos para ensinar determinadas regras da língua, ou apenas com um sentido moralizante. Esta pesquisa visa a compreensão, a reflexão, a (re)construção da subjetividade, bem como a possibilidade de um reconhecimento de uma identidade latina americana, além de buscar que o aluno consiga se expressar criativamente de forma livre em suas produções escritas e ilustrações. Ainda segundo Chiappini (2004, p. 22) *trata-se de uma utilização da literatura [...] como trabalho com a linguagem*, ou seja, através da escuta de textos (no nosso caso) incentivar/despertar o aluno, não apenas ao gosto pela leitura, como a exercitar a escrita.

Ao se desenvolver um trabalho com a literatura e visando a produção, se deseja não utilizar a literatura pela literatura simplesmente, para análise de regras gramaticais, reprodução do que foi lido, se quer fazer o aluno experimentar, vivenciar, sentir a narrativa, refletir e posicionar-se a respeito desta. Por isso, a importância da realização de atividades prévias à leitura para instigá-lo a receber os enunciados de uma forma diferente daquela a qual é submetido normalmente, quando apenas abre o livro e lê sem interesse ou já com um fim didático. Como explica Chiappini (2004, p. 24):

É nessa linguagem originária que podemos perceber, além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas a habita, sendo inseparável dela. Esse poder de expressão da linguagem, a arte explora sistematicamente abrindo novas dimensões à experiência. (CHIAPPINI, 2004, p. 24).

Desta forma a linguagem não é vista com um único sentido de significação, uma vez que é necessário o aluno viver a experiência de leitura para assim encontrar os diversos sentidos da linguagem, sentidos estes que variam devido vários fenômenos que ocorrem no processo de leitura e que podem influenciá-los, como leituras prévias, as vivências, experiências individuais, momento em que a leitura está sendo realizada, etc.

O pensador uruguaio Rama (2006) apresenta uma discussão sobre ensino de língua e literatura que dialoga com a posição discutida pela investigadora brasileira Chiappini. Para Rama (2006) não se deve separar o ensino de língua e literatura e, ao invés das escolas uruguaias começarem com um plano de estudos pela literatura canônica espanhola e de autores clássicos universais, ele propõe um outro plano:

1) Que no se desglosara el estudio de la lengua de la literatura, lo que llevaría al en los dos primeros años, de algunos autores elegidos con libertad y, siempre de nuestro idioma; 2) que el cuarto {año} se consagrara con exclusividad al estudio de la literatura uruguaya. Decenas de profesores han insistido en la necesidad de que la integración espiritual del país no esté fundamentada exclusivamente en la labor de la escuela y que asimismo el proceso educativo del segundo ciclo docente. Esto no se logrará nunca si la realidad del país, su historia, su cultura, su arte, no ingresan como centros de enseñanza y, al margen de la importancia jerárquica universal de sus temas, se los considere con toda la atención y el rigor convenientes. (RAMA, 2006, p. 38).

Para a investigadora argentina Caron (2012), a leitura literária é de grande importância no momento tecnológico em que vivemos, pois nos permite reconstruir nossa subjetividade. Caron mostra que a concepção de leitura mudou e o leitor ganhou um papel de destaque:

[...] el lector deja entonces de ser visto como el decodificador de un texto, cuyo sentido unívoco tiene que descubrir con exactitud, para transformarse en un partícipe activo al considerarse que es él quien reescribe o construye el texto con su lectura, ya que -como decían esos teóricos- de no ser así, el texto no dejaría de ser sino un montón de marcas negras sobre el papel. (CARON, 2012, p. 45).

Com apoio de autores como Canclini, Larrosa, Petit, dentre outros, a investigadora realiza um trabalho com alunos do ensino médio a partir da experiência de leitura destes, para uma reescrita, reapropriação de textos literários. A partir do que Larrosa (2004) chama de escuta e não apropriação, Caron acredita que se pode realizar um bom trabalho em sala de aula com as experiências discentes de leitura:

Llevando estas ideas al terreno de lo cotidiano, en la docencia no es difícil comprender de qué estamos hablando o qué estamos pidiendo del profesor, sino que ese cambio de actitud frente al conocimiento, que en vez de homogeneizar tienda a crear pluralidad de sentidos que le permitan al alumno pensar y cuestionar, en lugar de memorizar y repetir. (CARON, 2012, p. 53).

A autora defende a literatura como escuta porque, para ela, isso implica em diálogo consigo e com o mundo (pensar y cuestionar), uma vez que os personagens de uma narrativa nos permitem uma aproximação a seus sentimentos, suas histórias, seus conflitos individuais, sociais etc. Caron afirma que a leitura começa no útero materno, quando o bebê já escuta os sons externos, sobretudo de sua mãe:

[...] cabe recordar que el ser humano, antes de nacer, particularmente a partir del cuarto mes en que puede escuchar la voz de la madre, comienza un trabajo o proceso de lectura que realiza a través de la forma en que va recibiendo y organizando la información, que le llega de tres ámbitos distintos: el exterior, el de la comunicación intersubjetiva y el de su propio mundo interior. Así va iniciando ese primer gran libro que lo acompañará mientras viva, y a través del cual construye su propio relato interno. De esa manera, vamos fuimos iremos como género humano entrando en el mundo, con el lenguaje, ya que como dice Larrosa, “no es sino el modo original y primario de experimentar el mundo”. (CARON, 2012, p. 74).

Se já ouvimos dentro do útero materno, ao nascer aprendemos a linguagem com o outro que cuida de nós e nos leva para o mundo do diálogo. Como explica o pensador Bakhtin

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras, e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente?) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Estas reflexões de Bakhtin nos remete a Freire, pois ao apre(e)ndermos a linguagem com o outro, vamos lendo o mundo ao nosso redor e (re)construindo os nossos sentidos e as nossas sensibilidades para reelaboramos nossa subjetividade.

Para o pensador Antônio Candido por meio da linguagem, a literatura, em todos as suas manifestações, tem o poder de nos humanizar e nos enriquecer, o que Candido denomina de processo de humanização. Nas palavras do pensador este processo:

[...] confirma en el hombre los rasgos que juzgamos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la buena disposición para con el prójimo, la afinación de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. La literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida en que nos hace más comprensivos y abiertos en relación con la naturaleza, la sociedad, el semejante. (CANDIDO, 1995, p. 161).

Ao definir este processo humanizador, Candido nos afirma que todos temos o direito à literatura, ou seja, o acesso à leitura de gêneros literários diversos deveria ser um direito de todos os cidadãos, assim como temos tantos outros direitos garantidos em nossa constituição. Podemos observar que com a internet, milhares de obras são digitalizadas – ou são se encontram em duas versões: impressas e digital - e disponíveis gratuitamente, o que facilita o acesso para a leitura.

3.3 A literatura infantojuvenil

Sapito y sapón

Sapito y sapón

Son dos muchaditos

De buen corazón.

El uno, bonito,

El otro feón;

El uno callado,

El otro, gritón;

Y están con nosotros

En esta ocasión

Comendo malanga,

Casable y lechón.

Nicolás Guillén

Como afirma Costa (2012) é possível perceber que durante muito tempo a literatura infantojuvenil tinha apenas um fim pedagógico, sendo assim *considerada um subgênero uma vez que se atribuiu a ela uma função pragmática, com*

finalidade didática visando o controle do desenvolvimento intelectual e à manipulação das emoções das crianças (COSTA, 2012, p. 50).

A literatura infantojuvenil, muitas vezes, se torna interessante ao adulto, assim como vice-versa, pois muitas obras escritas para adultos foram adaptadas para crianças. Isso porque não existe um limite onde se possa dizer que uma literatura é criada para um público apenas. O escritor pode até escrever visando um determinado público, mas é a obra que depois de concluída determina seu público, podendo tornar-se interessante a leitores de idades diferentes daquele visado em um primeiro momento. E também é o público que determina o que quer ler e o que considera interessante. Essa ideia é reforçada por Cunha (2006):

Muitas obras literárias escritas para adultos foram adotadas pela infância. Esse é o caso, por exemplo, de Robinson Crusóé, de Daniel Defoe, e de Viagens de Gulliver, cujo autor, Jonathan Swift, visava ao adulto, em crítica ferina à sociedade da época. Mais recentemente, foi o que aconteceu com Platero e eu, de Juan Ramón Jiménez. [...] Por outro lado é certo também que a verdadeira literatura infantil agrada aos adultos. Quem não se estremece com a história do Patinho Feio, mesmo nós crescidos? Qual o adulto que não se diverte com as façanhas da Emília? A obra de Lygia Bojunga Nunes agrada mais à criança ou ao adulto? (CUNHA, 2006, p. 27. *apud.* COSTA, 2012, p. 52).

Como afirma Costa (2012) a literatura voltada para as crianças surgiu no final do século XVII e na primeira metade do século XVIII. Até então não havia uma preocupação com este público, porém com as mudanças da acepção de família, houve mudanças onde se passou a valorizar e preocupar-se com a conservação dos filhos. E através da literatura se podia moldar as crianças, intimidando e moralizando através de contos. Sendo assim, no início a literatura infantojuvenil tinha fins pedagógicos, tanto que os primeiros contos voltados para crianças foram escritos por professores e pedagogos. Como nos explica Costa (2012, p.52) *os contos de fadas de Charles Perrault foram utilizados para disseminar a ideia de civilité, [...] a fim de atender à preocupação moralizante e aos ideais civilizadores desse momento por meio da literatura.*

A literatura infantil clássica foi crescendo e sendo difundida com contos de fadas como os de Charles Perrault e dos irmãos Grimm, narrativas fantásticas de

Christian Andersen, contos de aventuras, como de Julio Verne, dentre outros autores.

Quando inicia a literatura infantil no Brasil, na Europa ela já se fazia presente com um acervo grandioso e variado. Costa (2012) afirma que a literatura infantil brasileira pode ser dividida em três etapas: a fase pré-lobatiana, a lobatiana e a pós-lobatiana, devido à grande nome de destaque nessa área no Brasil o escritor Monteiro Lobato (1882 - 1948). Até o surgimento das obras de Monteiro Lobato, percebe-se no Brasil uma tentativa de seguir os modelos dos contos de fadas e contos fantásticos europeus, ou seja, não se percebe uma identidade própria na literatura feita no país. Isso muda quando Monteiro Lobato procura dar relevância para as nossas histórias, levando para dentro de seus contos o folclore brasileiro, e o imaginário infantil. Embora Lobato tenha produzido suas obras no final do século XIX e início do século XX, ainda hoje, apesar das polêmicas em torno de seu nome⁹, fascina leitores de todas as idades. E grandes nomes da literatura infantojuvenil da atualidade se inspiraram nas obras de Lobato que marcaram suas infâncias como: Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Lygia Bojunga Nunes.

Escritores modernistas também recorreram às histórias da cultura popular brasileira e ao folclore para criarem suas obras, como: José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Cecília Meirelles, etc. No Brasil, cada vez mais surgem escritores preocupados com a literatura infantojuvenil e que buscam a partir do nosso criarem histórias que enriquecem o acervo cultural do país. Há também pesquisadoras brasileiras como Mariza Lajolo e Regina Zilbermann que trazem importantes reflexões a respeito da literatura infantojuvenil no Brasil.

3.3.1 Considerações sobre literatura infantojuvenil latinoamericana

Ao refletirmos sobre a literatura infantojuvenil na atualidade, percebemos que temos uma riqueza de coleções voltadas para crianças e jovens, diversas opções, livrarias que nos deixam na dúvida do que escolhermos por terem uma variedade

⁹ Surgiram vários questionamentos sobre o autor Lobato, sobretudo pelas suas declarações racistas, apoio ao eugenismo e à Klu Klux Klan, conforme reportagem da revista Bravo, n.165, maio de 2011.

muito grande. Não são mais apenas os tradicionais clássicos que nos enchem os olhos, mas as inúmeras possibilidades de livros nacionais e internacionais. Também são inúmeras as feiras de livros que acontecem tanto em capitais dos países latino-americanos como nas cidades do interior.

Ao pensarmos nas bibliotecas escolares, também ficamos surpresos, com algumas, é claro, que estão sempre adquirindo novas opções de leituras para as crianças e jovens, tanto para serem lidos por eles como contados por um professor, além das diversas opções nas plataformas online, embora a internet ainda não seja acessível a todos. Ao mesmo tempo, temos uma situação contrária que são escolas que não atualizam as suas bibliotecas, ou pior, que nem possuem, ou por falta de espaço físico utilizam o local que era para ser a biblioteca como depósito de livros e jogos, ou até para colocarem uma sala de aula.

As duas realidades citadas acima são mais comuns e próximas do que podemos imaginar. Como professora de duas escolas, localizadas no mesmo bairro e muito próximas uma da outra vivo essa realidade. Na escola estadual que leciono, temos talvez a maior e mais completa biblioteca de uma escola pública da minha cidade. Uma equipe diretiva que está há 10 anos à frente e que não mede esforços para investir na instituição, tendo como espaço prioritário a biblioteca. Várias vezes durante o ano, inúmeras coleções são espalhadas pela sala dos professores e somos convidados a escolher quais achamos que serão melhores para nossos alunos, para que eles tenham interesse na leitura. Então, devido a esse fato, constantemente a biblioteca está recebendo novos exemplares, e é cobrado de todos os professores visitá-la, para que nossos alunos retirem livros, troquem e conheçam as novidades.

Por outro lado, vivo uma situação bem oposta na escola municipal que leciono, na qual, o que era para ser a biblioteca da escola é um depósito de livros didáticos, onde os alunos vão apenas para pegarem os livros de português, matemática, etc., e no final da manhã os devolvem ao mesmo local. E para piorar a situação, por falta de espaço físico, esta se tornou também a sala dos professores, sendo que não é permitida a permanência por muito tempo dos alunos no local, ou seja, não há incentivo à leitura.

Este fato realmente me entristece, pois como professora de línguas e uma incentivadora da leitura na escola, me sinto de mãos atadas diante deste fato. E percebo que não é devido à variedade de opções de obras, coleções e leituras infantojuvenis que temos no mercado hoje, que fazem com que nossas crianças e jovens se tornem leitores. Por trás desse fato é preciso políticas públicas de incentivo, não apenas à leitura, mas a espaços de leituras.

Ao pensarmos na evolução do surgimento de novas opções de literatura infantojuvenil, percebemos que a grande variedade de obras não é apenas de autores internacionais, como a coleção Harry Potter, que fez muito sucesso entre os jovens e abriu as portas, por assim dizer, a diversas coleções fantásticas de cunho semelhante. Temos no Brasil uma das mais importantes escritoras da atualidade e que obteve os prêmios de maior importância da literatura, como: Hans Christian Andersen, o prêmio Nobel da literatura infantojuvenil, entre outros. Essa escritora é Lygia Bojunga Nunes que consegue em seus livros um jogo de fantástico/realidade e, com humor, realiza inclusive críticas sociais.

Segundo Sturniolo (2007) o Banco do Livro na Venezuela, instituição fundada em 1960, recebeu, em 2007, o prêmio Astrid Lindaren e tem sido de incentivo para a ampliação do campo de literatura infantojuvenil em todo o país. Esta biblioteca é o maior centro de literatura infantojuvenil da América Latina. Além disso, a Venezuela possui muitos investigadores e críticos dessa área, justamente pela influência do Banco do Livro. Cabe destacar também que obras da literatura infantojuvenil não são importantes apenas pela riqueza dos contos que possuem, mas também, pelas ilustrações. Outro destaque para a Venezuela é o grande número de ilustradores de sucesso nessa área, como por exemplo: Morella Fuenmayor, Rosana Faría, etc.

No Chile também se percebe um crescimento da Literatura infantojuvenil, com o resgate de mitos indígenas e folclore, mas também com diversas outras tendências como a ficção científica, narrativas ecológicas, etc. Sturniolo (2007, p.6) afirma que *hay una busca y revalorización de la identidad propia con una recuperación de los mitos y la creación de textos que narran la vida de los niños insertos en la realidad chilena actual*. O que acontece no Chile é que embora tenham excelentes escritores nacionais, existe uma preferência pela literatura

internacional, como nos explica Sturniolo (2007, p. 7): en *chile cuesta más porque la tendencia en todo es valorar lo extranjero, principalmente lo que procede de la cultura anglosajona*. Esse fato é oposto ao que se percebe na Argentina e Espanha onde a tendência é valorizar os escritores e obras nacionais.

A literatura infantil Argentina conta com inúmeros escritores que se destacam pela qualidade de suas produções abordando diversos temas, destacando-se como o principal deles o humor, como afirma a especialista e investigadora de literatura infantojuvenil Maite Carrenza. Já o México é um país que desde as culturas pré-hispânicas já demonstra um olhar diferenciado às crianças, pois as civilizações antigas como os Astecas transmitiam ensinamentos as suas crianças e jovens através da literatura e tradições orais. Porém, foi com a feira internacional do livro infantil e juvenil, em 1981, que começou um maior interesse pela produção de livros voltados para crianças e jovens. Desde então, surgiram escritores e ilustradores de destaque no México, preocupados com a criação de obras que incentivem o gosto pela leitura, porém sem um fim didático em si.

A literatura infantojuvenil colombiana parece ter estagnado faz alguns anos. Luis Bernardo Yepes Osorio, escritor e estudioso da área, afirmou estar em decadência a literatura voltada para crianças e jovens na Colômbia. Isso por não haver renovação dos escritores e nem dos temas. E por isso as editoras buscam renovação, solicitando com urgência novas obras para serem oferecidas a este público. Devido a isso, as editoras têm lançado novos projetos em busca de coleções para jovens e crianças.

No Brasil podemos dizer que existe uma riquíssima oferta e edições de livros e coleções voltadas para as crianças e jovens, com uma média de 800 obras anuais, segundo Sturniolo (2007). Desde os anos 1990 o Ministério da Educação tem comprado inúmeros livros com intuito de abastecer as bibliotecas das escolas públicas, buscando assim incentivar o hábito da leitura desde os primeiros anos escolares. Além disso, a variedade também aparece nos gêneros, estilo e temas. No Brasil, assim como em outros países da América Latina¹⁰, percebe-se um interesse no folclore e na cultura indígena e africana.

¹⁰ Sobre a literatura infantojuvenil no Uruguai ver Estol (2014) e na Argentina ver Miretti (2014).

Observando assim a literatura infantojuvenil na América Latina, percebemos que embora esses países tenham altos e baixos em suas economias a grande maioria investe em publicações na área, buscando incentivar o hábito da leitura entre as crianças e jovens, ou seja, existe a consciência de que esta é fundamental, não apenas para conhecerem suas culturas, e vivenciarem outras, como para que haja um povo mais crítico, interessado nos estudos, capaz de lidar com diversas situações e realidades, questões vivenciadas através dos contos, lendas, e histórias lidas.

Sturniolo (2007) afirma ainda que um texto sempre nos traz um primeiro horizonte de leitura, que é marcado por questões de gênero, editoriais, etc., porém, alguns textos podem atravessar esse horizonte e serem lidos mais além dessas condições iniciais. E é esse mais além, que nos leva a novas vivências e experiências através do prazer da leitura literária, e esse prazer deve ser incentivado desde cedo.

No entanto, apesar de termos nove países na América do Sul, cuja língua oficial é o espanhol, o acesso a livros desses países ainda não é efetivo. Não há um intercâmbio de obras, por exemplo. Na biblioteca das escolas onde leciono não há livros infanto-juvenis de obras em espanhol, embora temos um excelente acervo¹¹. A coleção *Niños del Mercosur*, apesar de ser importante, não se encontra disponível para as bibliotecas públicas. Apesar de ser uma referência para a aproximação entre os países do Mercosul, esta coleção é cara e não encontrada no Brasil.

¹¹ Desde 1997 foi criado o PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar – que distribui livros para as escolas públicas que estão cadastradas no censo escolar.

4. SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para descrever, ainda que de forma breve, os gêneros discursivos, tomo as reflexões de Bakhtin (2000). Para este pensador russo, utilizamos a língua em forma de gêneros, ou seja, desde quando aprendemos a falar, aprendemos a usá-los nas diferentes esferas da atividade humana (familiar, escolar, religiosa, acadêmica, etc) onde estão, em constante movimento, os mais diversos tipos de gêneros. Estes podem, então, ser definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados dos quais fazemos uso para nos interagirmos com o outro. Assim, esses enunciados refletem as condições específicas e finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, o que se dá por meio do conteúdo temático, do estilo e construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Embora Bakhtin separe os gêneros em primários (mais orais e da esfera cotidiana) e secundários (geralmente escritos e mais complexos), o pensador ressalta que não devemos considerar esta separação como estática, uma vez que, a riqueza e variedade dos gêneros (tanto da língua como da literatura) são infinitas. Isso se deve porque à medida que a sociedade evolui, os gêneros acompanham essa evolução e transmutam, adquirem novas formas. Por exemplo, antes era comum escrevermos cartas, mas atualmente temos os e-mails, mensagens por telefone celular, chats, etc.

Para as análises a seguir, buscamos apoio nos gêneros discursivos para perceber como os estudantes compreenderam as narrativas infantojuvenis (lidas pela professora) por meio da reescrita. Tomamos a construção composicional (que são as estruturas que organizam a sequência de uma narrativa como o enunciado “Era uma vez e Foram felizes para sempre”, típicos de contos clássicos, além de marcadores de tempo e espaço), o estilo (as marcas de subjetividade, o tom pessoal que o estudante acrescenta ao reescrever a narrativa ouvida) e o conteúdo temático (que se trata do personagem principal e sua trajetória dentro da narrativa e as suas relações com os outros personagens). Embora estes elementos estejam separados, na construção narrativa eles se unem para compor a história, dando-lhe coerência.

5. ANÁLISES

Niños

*Mientras que viene el lobo
Jugaremos en el bosque
Mientras que viene el lobo
Jugaremos en el bosque
Porque si viene el lobo
Enteros nos comerá.
¿Qué hace el lobo?*

Lobo: Me estoy bañando.

Neste capítulo serão realizadas as análises das atividades, conforme descritas na metodologia. Primeiramente, farei a uma descrição e comentários de cada atividade. Em seguida, analiso as produções escritas dos alunos tomando como referência as categorias (construção composicional, estilo, conteúdo temático) dos gêneros do discurso propostas por Bakhtin (2000). Devido ao grande número (41) de produções escritas realizadas pelos alunos participantes da pesquisa, optei por realizar um comentário geral (em forma de tabela) referente aos textos produzidos a partir da escuta de cada narrativa. Além disso, para cada narrativa, trago exemplos que sejam ilustrativos dessas categorias referentes aos gêneros discursivos.

1ª Leitura

Aula do dia 30 de outubro de 2018

Livro: Josefino. Narra a história de um menino que era magro e gostava de deitar na grama e olhar uma nuvem e admirá-la. Um dia sua mãe lhe chama para dentro de casa e a nuvem sente falta de Josefino. No final, após uma chuva, o menino voa da janela de sua casa e a nuvem em forma de arco-íris lhe abraça.

Os alunos já estavam sabendo que a partir desta aula e durante mais quatro semanas seriam realizadas atividades de leitura diferentes das que costumávamos realizar. As práticas de leitura anteriores, eles iam à biblioteca escolhiam uma obra, levavam para casa e agendávamos um dia para eles compartilharem com a professora e os colegas a história lida.

Já havia explicado que estas atividades seriam para a realização de uma pesquisa de um trabalho que eu estava iniciando. Surgiram alguns comentários e as

preocupações deles foram: se haveria uma prova ao final e se valia nota. Aliás essa pergunta é feita toda vez que propomos um trabalho. Os discentes do 6º ano apresentam um perfil diferente dos demais anos finais do ensino fundamental porque estão em uma etapa de transição de um professor (unidocência) para vários professores (pluridocência).

A turma em que realizei a geração de dados, possuíam estudantes com idade entre 11 e 15 anos, com características marcantes de uma pré-adolescência para uma adolescência. Essas duas questões que envolvem o aluno nesta etapa são explicadas por Giovani e Teixeira (2019):

Essa alteração decorrente da mudança de um só professor para as séries iniciais do ensino fundamental para a delegação de uma disciplina por professor nas séries finais é responsável por parte dos problemas que impedem a criação do vínculo afetivo entre professor e aluno. (GIOVANI; TEIXEIRA, 2019, p. 89).

As autoras ainda explicam sobre a influência nas alterações comportamentais devido a faixa etária em que se encontram, como podemos perceber no trecho a seguir:

[...] além das mudanças na metodologia educacional, parte dos problemas enfrentados pelos alunos que passam por essa transição das séries iniciais para as finais relacionadas à idade com caráter, personalidade e desenvolvimento corporal e psíquico enfrentada por esses alunos. Este também é um fator importante dos problemas de aprendizagem e adaptação. A idade em que se encontram essas crianças é denominada pelo fim da infância e início da pré-adolescência que ocorre entre os 10 e 12 anos. (GIOVANI; TEIXEIRA, 2019, p. 90).

Ainda sobre a relação da faixa etária com o interesse pela literatura, a pesquisadora espanhola Colomer (2007) também descreve um novo contexto no ensino de literatura e sua relação com a adolescência como as autoras acima. Colomer (2007, p. 21) afirma que *esse conceito de adolescência se formou no último quarto do século XX*. Então, percebemos que o problema de leitura nessa faixa etária não é um problema característico da atualidade, como completa a autora:

Os estudos sobre a relação entre adolescentes e leitura tem dado resultados sistematicamente abaixo do projeto social de alfabetização. O fracasso da educação leitora da população foi considerado de tal magnitude, que já a partir da década de 1960 começou a dar sinais que o modelo educativo, que havia sido concebido para os setores minoritários da população, resultava inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas. (COLOMER, 2007, p. 21).

Retomando o relato da primeira atividade, primeiramente, sentei-me com eles em um círculo formado apenas com as cadeiras, para assim estarmos mais próximos e mostrei a capa do livro Josefino. A ilustração da capa mostra apenas duas pernas compridas e as cores no fundo. E assim pedi que eles fossem dizendo o que aquela imagem representava. Apenas com a ilustração e o título do livro deveriam expor sobre o que imaginavam que a história narrava.

Esse momento considero um dos mais importantes de toda atividade, pois através das fantásticas perspectivas colocadas por eles, pode-se ver quantas expectativas eles começavam a criar quando lhes foi dada a possibilidade de inferir sobre um tema ainda desconhecido para eles, no caso a história Josefino. Enquanto eles comentavam, eu anotava para, após a leitura da história, podermos ver se suas expectativas concordavam/discordavam do texto lido. Seguem alguns dos comentários prévios deles sobre o livro foram:

Aluno A: Essa é a história de um gigante.

Aluno B: É a história de um menino muito magro que não gostava de comer.

Aluno C: Acho também que ele era muito magro e tinha vergonha de ir para escola porque todos mexiam com ele e faziam muito bullying, por isso parou de estudar.

Aluno D: Era um guri que jogava bola.

Aluno E: Não sei, acho que devia ser magro, ou um gigante, ah sei lá...

Aluno F: É sobre futebol a história.

Após os comentários dos alunos, pedi que todos prestassem muita atenção na história que seria lida por mim, pois a leitura seria em espanhol e a turma, além de estar no primeiro ano que tem contato com essa língua dentro da escola, tinha muitas dificuldades com o idioma, o que poderia comprometer a compreensão da história.

O fato de a turma ser pequena, contando apenas com 12 alunos, também facilitou a realização da leitura. Isso pode ser considerado um aspecto positivo para a concretização de uma atividade desse tipo. Sendo assim, continuávamos sentados em roda e eu abri o livro e com uma leitura tranquila e pausada, colocando emoção nas palavras (para que esta emoção também fosse transmitida a eles criando um maior interesse pela história), iniciei a leitura. Durante a leitura, ia mostrando a eles as ilustrações para auxiliá-los na compreensão e a sequência da história, uma vez que nas histórias infantojuvenis, as ilustrações apresentam uma enorme relevância. Prova disso é as crianças que ainda não são alfabetizadas e, quando ouvem uma história – e gostam do tema - e tem acesso ao livro, elas passam a contá-la olhando as ilustrações.

Quando terminei a leitura e fechei o livro, eles se olharam e eu perguntei: *E aí, o que vocês entenderam? Gostaria que comentassem se o livro estava de acordo com o que vocês acharam que a história contaria.* Nesse momento começaram os comentários. A maioria disse que gostou da história e estavam surpresos por ela ser tão diferente do que haviam pensado. Dois alunos comentaram não terem conseguido entender muito bem, por causa de ser em espanhol. Eles estavam surpresos porque a história não tinha nenhuma relação com o que haviam imaginado. Um aluno comentou: *mas que história mais maluca!* Perguntei por quê e ele respondeu: *Achei que era sobre um guri que jogava futebol, sei lá.*

Um aluno disse que por ser em espanhol não entendia tudo, mas o pouco que conseguia entender juntamente com as ilustrações, lhe ajudaram a ter uma melhor compreensão do texto. Após esse momento em que juntos compartilharam e dividiram seus sentimentos sobre a história, convidei a todos para retornarem aos seus lugares, pegar uma folha do caderno para realizar a reescrita da história, trazendo suas contrapalavras, ou seja, cada um iria (re)contar a história, em português, narrando o que compreendeu. E após a escrita, eles também realizaram uma ilustração que representasse a história ouvida.

Ao analisar as descrições feitas pelos alunos é possível ver que alguns tiveram uma maior compreensão da sequência narrativa ouvida – a história de um menino magro e sonhador -, mas todos fizeram a reescrita. Nenhum aluno se recusou a realizar a atividade. Todos colocaram título em suas produções, o que me

parece importante por ser o título um elemento focalizador da narrativa. Isso também se deve, acredito, porque iniciei o diálogo com eles sobre o título do livro.

A seguir apresento um quadro contendo um panorama geral das produções realizadas (total de 8) a partir da narrativa de Josefino, personagem principal. Ainda aparece a mãe do menino e a nuvem que o acompanha, além de outros elementos como a grama, o sol, a chuva.

Tabela 1 – Panorama geral das produções realizadas.

	Construção Composicional	Estilo	Conteúdo temático
Aluna A	Inicia com <i>Era uma vez</i> ; recupera todos os elementos/sequência da narrativa como tempo (dias) e espaço (casa, grama) e traz detalhes para o leitor.	Enfatiza a falta que a nuvem sentia do menino: <i>a nuvem sentiu falta e saudade / ela sentiu tanta saudade</i> . Nomeia a nuvem de Josefina, pois na narração ela possuía qualidades (magro) como o menino.	Enfatiza a relação do menino com a nuvem e o reencontro deles ao final com um abraço.
Aluno B	Recupera os elementos principais: menino, mãe e a nuvem, mas sem detalhes.	Começa a narrativa com <i>Eu entendi que</i> e termina com Fim.	Reconta resumidamente a relação do menino com a nuvem e finaliza com o reencontro deles.
Aluno C	Recupera parcialmente os elementos da narrativa. Descreve de forma resumida e a mãe não aparece.	Acrescenta uma qualidade para o menino – moreno, talvez pela leitura que ele fez da ilustração. Termina com Fim.	Focaliza na relação entre o menino e a nuvem e descreve o início e final da narrativa (abraço).
Aluno D	Traz os elementos e personagens principais, segue a	Marca o tempo de forma gradativa: passa um dia, passa outro,	Enfatiza o diálogo presente na narrativa para qualificar o

	sequência da narrativa com tempo e espaço.	passa semanas.	menino – Josefiinooo. Finaliza com o reecontro entre o menino e a nuvem.
Aluno E	Inicia com <i>Era uma vez</i> . A mãe do menino não aparece na descrição.	Marca o espaço de forma particular: o menino morava no <i>campo</i> , fato que não aparece na narrativa.	Focaliza a relação entre a nuvem e o menino e finaliza com o reencontro.
Aluno F	Omite a mãe da história, mas recupera os demais elementos.	Particulariza o personagem com o artigo definido O no título. Acrescenta etc nas qualidades do menino: <i>O Josefino era um menino magro, pernas fina, braços finos e etc</i> . Termina com Fim.	Resume a narrativa e finaliza com o reencontro entre o menino e a nuvem.
Aluna G	Descreve os elementos e personagens principais da narrativa, mas os coloca em outra sequência, fazendo uma inversão.	A aluna marca o seu estilo ao reescrever a narrativa. Ela ressalta que era amigo da nuvem, mas ele se cansou, deixou de gostar dela e deixou de segui-la, mas após o abraço, não se separam mais porque ele não tinha amigos para brincar.	Enfatiza a relação entre o menino e a nuvem
Aluna H	Recupera todos os elementos/sequência da narrativa	Enfatiza o tempo e o espaço: ele seguiu a nuvem por dias e em todos os lugares. Também escreve o texto separando-o em parágrafos.	Ressalta o jogo estilístico com o nome do personagem: Josefinooooo!

Embora a história comece com o enunciado *Josefino era un niño...*, em duas produções aparece *Era uma vez* um menino. Este enunciado aparece com regularidade em todas as reescritas das histórias ouvidas. Hipotetizo que esses alunos recuperam a estrutura do gênero narrativa infantil, em que é recorrente o uso deste enunciado para iniciar uma história. E tendo em vista que Josefino é uma história para crianças, eles compreenderam que se tratava de uma ficção.

O exemplo a seguir, retirado da descrição feita do conto por uma aluna, demonstra a compreensão da estrutura história e dos detalhes como as características do personagem principal, além de descrever o espaço: “*Era uma vez um menino chamado Josefino, ele tinha pernas finas, ele era grande, tinha braços finos. Ele gostava de se deitar todos os dias na grama que tinha no quintal da casa para olhar a nuvem chamada de Josefina e larga igual a Josefino [...]*” (Aluna A)

A aluna também compreendeu que era a nuvem que sentia nostalgia de Josefino e reelaborou o enunciado, marcando o seu estilo na narrativa: *A nuvem sentiu falta e saudade de Josefino que olhava ela todos os dias.*

O aluno B, em dois de seus textos, começou com o enunciado *eu entendi que*, revelando uma prática de responder ao que os professores pedem: escrevam o que entenderam. Este enunciado é recorrente em várias outras reescritas. Inclusive eu solicitei a eles que escrevessem o que entenderam da história, logo após a leitura que realizei. Embora ele seja breve em sua narração (mas ele segue a sequência da história), ele compreendeu ou talvez viu escrito, quando a professora mostrava as ilustrações, ou ainda quando ela leu, que há um jogo estilístico com o nome do menino para ressaltar suas características físicas (magro). Quando a mãe lhe chama, ela diz: - *Josefiiiiiiino*. E ele responde: - *Aquiiiiiii*.

Também é importante observar que ele escreve *Fim* – embora o livro não traga -, enunciado comum ao final de muitas histórias infantis. Esta particularidade aparece em várias reescritas. Vejamos um exemplo¹² da aluna G:

¹² Não modificamos a ortografia dos textos dos alunos, pois esse não era o objetivo das atividades.

Josefino

Josefino era um menino muito fino tinha a suas pernas finas seus braços fino e seu corpo fino e era um menino muito alto e um dia de tanto olhar a uma nuvem ela virou amiga dele e a nuvem comessou a segui-la e o menino não estava mais gostando dela cançou de segui-lo e o escondeu na sua casa a nuvem foi até até sua casa. A nuvem era tão fina, camprida Josefina um dia começou a chover e sua mãe começou a chamar Josefino entra está chovendo e se passou um dia dois dias e por diante e quando parou a chuva a nuvem se virou um arcoiris e os dois se abraçaram bem forte para nunca mais se separar e o menininho não tinha amigos com quem brincar ele ia crescendo cada vez mais seus braços crescendo suas pernas crescendo e seu corpo crescendo e o menininho e seu arcoiris se transformaram em amigos.

No que se refere às ilustrações realizadas, é interessante observar que um aluno pediu para realizar primeiro a ilustração para ajudá-lo a pensar o que escrever. Disse que não haveria problema, desde que todos até o final da aula me entregassem seu texto, junto com a ilustração. Nas ilustrações percebe-se que a grande maioria dos alunos optou por ilustrar a parte final da história, momento em que Josefino é abraçado pela nuvem em forma de arco-íris. Um aluno desenhou o momento em que Josefino está na janela, dentro de casa observando a nuvem; uma aluna optou apenas por desenhar o menino com suas pernas compridas, bem esguio e a nuvem acima dele.

Figura 4 – Reprodução desenho Aluna G.



Fonte: Autora (2020)

2ª Leitura

Aula do dia 20 de novembro

Livro: *Mientras el Lobo* (Enquanto o lobo). A partir do diálogo com a brincadeira Onde está o lobo?, há um diálogo entre a avó, a neta e o lobo. Enquanto a avó prega um botão na camisa do lobo, ela conta para a neta o seu nascimento. E sempre pergunta Onde está o lobo? Ao terminar, ela joga a camisa no rio e o lobo vai buscá-la. Assim, ele não pode comer a avó e a neta que dormem tranquilas.

Nesta aula trabalhamos o livro *Mientras el Lobo* de Ángeles Durini e Alexiev Gandman. Porém, a atividade iniciou de forma distinta da aula passada, pois num primeiro momento conversamos um pouco sobre a América Latina. Eu levei um quadro com o mapa da América Latina e coloquei na frente da aula, e perguntei se eles sabiam que mapa era o que estava exposto. Alguns alunos responderam que sim, que era da América, continente no qual o Brasil está localizado. Então, pedi que completassem dizendo qual América e eles disseram que era América do Sul. Logo após, expliquei um pouco a eles sobre o Mercosul. Disseram que já haviam escutado falar, mas não sabiam o que era o Mercosul. Também disse que os escritores dos livros que estávamos trabalhando eram todos latinos americanos. E nesta aula o livro que seria lido era de uma escritora argentina. Perguntei se sabiam qual era a capital da Argentina e, após diversas respostas, uma aluna respondeu corretamente, isto é, Buenos Aires. Pedi que algum aluno, voluntariamente, mostrasse onde estava a Argentina no mapa. A aluna que havia respondido se levantou e mostrou a Argentina no mapa. Esta atividade foi importante para compreender a nossa geopolítica, além de mostrar que a aula de línguas vai além do trabalho com estruturas.

Essa primeira etapa durou em torno de uns 25 minutos. Em seguida, pedi que formassem um círculo da mesma forma que havíamos feito na aula anterior. E da mesma maneira apresentei a eles a capa e o título do livro e incentivei para que começassem a falar, de maneira que todos participassem dizendo sobre o que imaginavam se tratar a história que seria lida. Utilizando essa técnica de pré-leitura como uma forma de instigar a curiosidade do grupo sobre a história do livro para despertar seus conhecimentos de mundo.

Os comentários dos alunos foram diversos:

Aluno A: Acho que o livro trata da história de um lobo gigante.

Aluno B: Acho que é a história da Chapeuzinho, mas uma versão contada pelo lobo.

Aluno C: O lobo usa a lupa para ver melhor a água poluída, é o que parece pela cor da água no livro.

Aluno D: Bah, acho que o lobo é um detetive porque está com uma lupa, e está investigando a vovozinha e a Chapeuzinho.

Os demais disseram achar o mesmo que os colegas ou não quiseram comentar por não fazerem a menor ideia, preferiam não dar nenhum palpite. O que me chamou a atenção nos comentários dos alunos nesse momento de pré-leitura é como apenas uma capa e um título que mencionava o lobo, os remeteu diretamente a uma história já existente, no caso, Chapeuzinho Vermelho. Quando um aluno comentou da lupa, os demais perceberam que havia tal objeto na capa, ou seja, como o fato de falar em lobo, e ter uma imagem de uma senhora idosa e uma menina na capa, já os fez remeter a um conto bem conhecido por eles, de maneira que a história tinha que ter uma relação com essa clássica narrativa infantil.

Após esse momento, pedi a atenção e assim como com o outro conto iniciei a leitura de forma calma, para que compreendessem melhor, mas claro uma leitura pausada em que transmitisse a eles emoção, interesse e curiosidade sobre a história.

Todos se mantiveram atentos e foi perceptível que faziam esforço por compreender, alguns demonstraram com o olhar, ou com gestos quando não compreenderam alguma parte, mas como já havia explicado, uma palavra ou algumas que eles não compreendiam, não devia impedi-los de compreender o todo, não deviam ficar presos em uma única palavra, um trecho ou expressão que não (re)conheciam; deviam permitir que a compreensão acontecesse através do todo, do contexto, com o auxílio das ilustrações.

O objetivo não era trabalhar leitura como decodificação ou apenas ler a história para aprender léxico ou um aspecto gramatical específico como acontece com frequência nos livros didáticos atuais¹³ que trazem excertos de histórias

¹³ Livro de espanhol utilizado no 6º ano do ensino fundamental.

unicamente com um fim de realizar exercícios gramaticais (texto como pretexto), como podemos ver no exemplo a seguir.

Figura 5 – Exemplo de texto como pretexto:

8 Lee la fábula y escribe en plural las palabras destacadas:

El zorro con la panza llena

Una vez, un zorro muy hambriento descubrió trozos de pan y de carne que habían ocultado los pastores en el fondo de una estrecha cavidad. Esforzándose cuanto pudo, al fin consiguió entrar al pequeño recinto y se dio un banquete con los manjares abandonados.

Tanto se llenó la panza que no pudo salir por la misma cavidad que le había servido de entrada. Desolado, se echó a llorar y a lamentarse por su mala suerte.

En eso estaba cuando pasó por el lugar otro zorro que se acercó para ver qué le pasaba.

— No te preocupes — le aconsejó. — Sólo tienes que esperar hasta que vuelvas a tener el mismo tamaño que cuando entraste. Entonces podrás salir.

¿Cuál es la moraleja de la historia?

- El que se fue a Sevilla perdió su silla.
- El tiempo siempre se encarga de resolver las dificultades.
- El que no corre, vuela.

Unidad 2 ¿Cómo somos? treinta y uno | 31

Heber Cardoso, Fábulas de Esopo, Buenos Aires, Gramón-Colihue, 2001.

Fonte: Martin (2009)

Após a leitura pedi que falassem se tinham gostado ou não e se a história correspondia às expectativas deles e as sugestões que haviam dado anteriormente sobre qual seria o tema tratado no conto e se haviam se identificado com algum personagem, e os comentários foram:

Aluno A: Não gostei.

Aluno B: Não entendi nada.

Aluno C: Eu gostei.

Aluno D: Não entendi.

Aluno E: Achei bem mais difícil esse do que o do Josefino.

Aluno F: Não me identifiquei com nenhum personagem.

Aluno G: Eu preferi o outro livro, esse é difícil.

Aluno H: Gostei mais do outro livro, e achei este confuso.

Após esses comentários, e mesmo em que nenhum momento eu tenha pedido que fizessem comparações entre os contos eles fizeram; respeitei e deixei que eles expusessem suas opiniões. Porém, me pareceu importante explicar a eles a brincadeira “enquanto o lobo não vem”, como expressa no título, para que assim compreendessem melhor a história.

Vamos passear na floresta, enquanto o lobo não vem?

- Tá pronto seu lobo?

- Estou me levantando...

Após, fiz a leitura para eles da biografia da escritora, que está na última página do livro. Em seguida, pedi que retornassem aos seus lugares e fizessem a produção escrita do conto e a ilustração da parte que mais gostaram ou que preferiram.

Em um primeiro momento, ao observar as produções escritas dos estudantes foi perceptível que houve uma menor receptividade em relação ao conto anterior, inclusive pelo número de linhas escritas que foram bem menos nesta segunda reescrita. A grande maioria dos alunos fez apenas um apanhado geral da história ou descreveu alguma parte em que houve uma maior compreensão, ao contrário do que aconteceu com o conto de Josefino, no qual, eles recontaram a história e recuperaram, com detalhes, os elementos do gênero narrativa. A seguir transcrevo uma parte da descrição feita por uma aluna:

“A avó dela contava histórias, enquanto costurava e começou a contar o dia do nascimento dela, que tinha nascido em um barco, e por isso ela não tinha documentação para poder entrar em outro território mas a mãe dela explicou que ela tinha nascido em num barco e deixaram ela passar, e tinha um lobo que elas precisavam jogar a camisa dele no rio depois que elas costurassem o botão na camisa, e depois que elas costuraram o botão e em seguida jogaram a camisa do lobo no rio e ele não poderia comer elas sem a camisa e então ele pulou na água para recuperar sua camisa, mas era tarde de mais, elas conseguiram dormir tranquilamente. (Aluna H)

A transcrição foi feita respeitando a escrita da aluna, sem realizar correções. Ao observar as atitudes dos estudantes em relação à narrativa e ver que a receptividade não foi como da anterior, fiquei me questionando se isso poderia ser apenas pela dificuldade de compreensão da leitura em língua espanhola, ou se era uma questão do diálogo com a brincadeira infantil que eles não conheciam, embora demonstraram, na pré-leitura, conhecer a história da chapeuzinho vermelho.

Este fato me remeteu à obra de Colomer (2007) ao explicar a literatura como objeto de estudo, e descreve a ideia de literatura e sua concepção no decorrer do tempo. Pude entender que os alunos recebem e compreendem de diversas formas a história que leem, neste caso, que escutam. A autora descreve a evolução do estudo literário e a formação do leitor diante das inúmeras possibilidades interpretativas oferecidas pela literatura:

Neste novo marco conceitual ficou claro que o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte, tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. (COLOMER, 2007, p. 29).

Ao me perguntar sobre a experiência dos alunos com o prazer proporcionado pela literatura como afirma a autora, percebi que realmente eles compreenderam bem a narrativa, apesar de ter (re)escrito pouco, como percebi em uma primeira análise. Isso aconteceu porque a narrativa está em forma de diálogo o que, acredito, tenha dificultado a reescrita e recuperação dos elementos narrativos com maiores detalhes, como aconteceu na atividade anterior. Porém, todos reescreveram a narrativa ouvida. Vejamos o resumo das produções:

Tabela 2: Narrativas dos alunos.

	Construção composicional	Estilo	Conteúdo temático
Aluna A	Como na narrativa anterior, inicia com Era uma vez. Traz os elementos da narrativa, mas realiza inversões.	Termina e se coloca na narrativa: <i>e eu sei que a vovó fazia costura e conta história.</i>	Focaliza a mãe como personagem principal para iniciar a reescrita.
Aluno B	Mantém o enunciado que ele usou na reescrita anterior: eu entendi que. Escreve de forma resumida e não apresenta todos os personagens.	Termina a história com Fim, como na reescrita anterior.	Focaliza a história dentro do navio com a avó que contava história para a neta e o lobo que as perseguia. Talvez ele tenha descrito de acordo com as ilustrações do livro
Aluno C	Recupera os personagens (avó, lobo, neta) e segue a sequência da narrativa, mas mudando o espaço e sem marcar o tempo.	Termina a história com Fim, como na reescrita anterior. A partir de uma ilustração do livro recria a narrativa: <i>A vovó usava um cachecol verde e gostava muito de costurar, quanto mais ela costurava mais o cachecol crescia e ia se formando uma história.</i> Termina com a avó e a neta dormindo tranquilas no navio.	Apesar de não trazer a mãe como personagem, faz o diálogo com a brincadeira: - <i>Lobo cadê você? – Estou vestindo a calça.</i>
Aluno D	Recria a história com todos os personagens tempo, espaço	Usa uma metáfora para recriar a narrativa: <i>O que está fazendo vovó? Costurando histórias de quando você nasceu.</i>	Recupera os diálogos e soube inseri-los na narração, focalizando a vovó e a neta como personagens principais.
Aluno E	Recria a história e dá nova organização para a narrativa.	Apresenta uma nova versão: <i>A vovozinha e sua neta não conseguiam dormir um pouco então a vovozinha foi numa venda para comprar uma roupa para costurar para o lobo.</i> Termina a narrativa recuperando um enunciado dos contos clássicos: <i>Feliz para sempre.</i>	Suprime a mãe como personagem da história, mas focaliza na avó e sua neta e traz o lobo para a narrativa como aparece no livro.
Aluno F	Começa a reescrita com Era uma vez e recupera todos os	Marca que a avó e a menina moravam num barquinho de papel,	Focaliza na relação da avó e a neta para reescrever a história

	elementos da narrativa.	onde ela nasceu. E a cada vez que ela costurava, ela contava uma história. Marca com aspas a pergunta da menina; “o que o lobo está fazendo”	em uma sequência como aparece no livro.
Aluna G	Reescreve a história recuperando os personagens, tempo, espaço. Recupera a pergunta que orienta a narrativa: o lobo está?	Usa a metáfora: <i>costurando histórias</i> . Começa com a bisavó, mas depois muda para avó. Recria também um ponto central da narrativa: <i>o botão tem quatro buracos e nesses buracos tinham quatro bonecos</i> . Termina com: <i>a menina foi dormir porque era uma história</i> .	Focaliza a relação entre a avó e a neta, mas reorganiza os elementos narrativos e personagens, mas dando uma outra ordem.
Aluna H	Reescreve buscando seguir a ordem dos personagens e elementos narrativos apresentados no livro.	Não traz elementos novos para a narrativa.	Apresenta a avó, mas a neta aparece como dela, ela, elas, sem referente. Não recupera o diálogo, apenas menciona que tinha um lobo.
Aluno I	Começa a reescrita com <i>Eu entendi que</i> , mas recupera os elementos principais da narrativa.	Marca o eixo central da narrativa de uma outra forma: a avó e a menina costuravam, mas é a menina que espeta o dedo com a agulha.	A mãe da menina não aparece na história, mas há uma sequência de tempo e espaço até o fim, momento em que a menina dorme.
Aluno J	Recupera os elementos narrativos e segue a ordem da história.	Marca que a menina nasceu num barco de papel; e a avó costurava uma camisa para o lobo.	Apresenta na sequência os personagens principais: avó, neta e o lobo.
Aluna L	Inicia com <i>Eu entendi que</i> e busca trazer os personagens em uma ordem, mas faz inversões.	Marca o eixo central de outra forma: <i>Enquanto a avó costurava a história a sua pediu a linha para costurar o botão que faltava em sua blusa</i> .	Focaliza na relação da avó e a neta, recupera a pergunta onde está o lobo? Não termina a narrativa

Fonte: Autora (2020)

Nessa história Enquanto o lobo tem algo relevante que os alunos deveriam fazer no momento da reescrita: passar o discurso direto (a história em forma de diálogo) para o indireto (narração) e eles demonstraram que compreendem essa

troca, ou seja, souberam fazer a apropriação da história ouvida, mesmo sem eu ter feito a observação sobre os tipos de discurso. Vejamos um exemplo do aluno C:

Enquanto o lobo

A vovó usava um cachecol vermelho e gostava muito de costurar, quando mais ela costurava mais o cachecol crescia e ia se formando uma história.

A vovózinha chamava pelo lobo todos os dias:

- Lobo cade você?
- Estou vestindo a calça
- Lobo cade você?
- Estou procurando o boné

E assim por diante, o lobo estava por toda parte e quando estivesse totalmente vestido iria procurar a vovózinha e a neta que era criança. O lobo estava quase vestido só anbutava a camisa, que estava com a vovó e a neta, a vovó jogou a camisa no mar para dar mais trabalho ao lobo. elas dormiram a noite bem tranquilas no navio.

Fim

3ª Leitura

Aula do dia 27 de novembro

Livro: Los aviones de Manuel - Um aviõzinho muito maluquinho. Manuel vai passar as férias na casa de seu avô em Belo Horizonte. Lá ele fez muitos aviõezinhos de papel, mas como não pode leva-los para sua casa em Buenos Aires, os deixa com o avô. Um dia, o primo sai com o cachorro Toby para passear e como estava muito calor, abre a janela e os aviõezinhos voam pela janela. O avô liga para o neto e lhe conta que os aviõezinhos escreveram seu nome no céu, o que deixa Manuel feliz.

Nesta aula, iniciei explicando que a escritora do conto escolhido para leitura era Argentina, assim como a do conto da aula anterior. Desse modo, como nas aulas anteriores, solicitei aos alunos que formassem um círculo com as cadeiras e mostrei a capa do livro. Li o título em ambos idiomas (espanhol e português), chamando a atenção deles para o fato que muitas vezes os títulos de livros, tal como de filmes não são traduzidos literalmente. Perguntei a eles suas opiniões sobre o que acreditavam se tratar a história. Dessa maneira, começaram a dizer o que pensavam que poderia tratar o conto.

Aluno A: Acho que é a história de um menino que brincava com aviões e fez um avião maluco.

Aluno B: A história fala de uma criança que vive no mundo da lua, distraída.

Aluno C: Um gurizinho que gostava de brincar e desenhar coisas, e fazer aviõzinho de papel e fez um que era diferente e chamava muito a atenção.

Aluno D: A história é sobre um aviõzinho e um menino que brincava com ele, acho isso, não sei bem.

Aluno E: Um menino que fazia e pintava aviõzinho de papel.

Aluno F: Um menino que era maluco e maluco por avião.

Alguns alunos disseram não fazer a menor ideia ou achavam o mesmo que os colegas, concordando com as sugestões dadas. Logo após esse momento prévio à leitura, iniciei a leitura oral do conto. Ao final, pedi que novamente fizessem comentários sobre a história, mas agora eles já a conheciam, e podiam dizer se ela correspondeu ao que eles imaginavam, e também pedi que dissessem sua opinião sobre o conto, se haviam gostado ou não.

Os comentários feitos pelos alunos foram os seguintes:

Aluno A: Gostei bastante da história e achei mais fácil de entender do que a da aula passada.

Aluno B: Ah, então, a história era mesmo sobre um menino e um avião de papel, mas não era um, né, eram vários. Eu gostei da história.

Aluno C: A história é bem maluca, o menino também e o vô dele é mais maluco ainda.

Aluno D: Não dá para entender tudo, mas deu para entender a história, e não tinha muito haver com o que imaginamos, mas gostei.

Como esta narrativa apresenta uma sequência mais linear como a primeira e, conseqüentemente, de mais fácil compreensão, eles afirmaram ser mais fácil e gostaram. Ainda que ela apresente uma alternância entre discurso indireto e direto, eles demonstraram, pela reescrita, que compreenderam os elementos principais da narrativa ouvida. E, por se tratar de uma narrativa mais próxima do gênero aventura, talvez tenham despertado mais interesse. A seguir um quadro com o resumo das produções.

Tabela 3: Quadro com resumo das produções.

	Construção composicional	Estilo	Conteúdo temático
Aluna A	Como nas reescritas anteriores inicia com <i>Era uma vez</i> e dá uma sequência às ações dos personagens, mas não marca o tempo (férias) e o espaço (Belo Horizonte – cidade do avô, Buenos Aires – cidade de Manuel).	Retoma o signo <i>abuelo</i> do espanhol mas traduz e coloca entre parênteses (avô).	Focaliza a relação do avô com o neto.
Aluno C	Reescreve, como nas produções anteriores, retomando os elementos principais e sua ordem. Marca o tempo e o espaço.	Marca o final da narrativa com nova forma: <i>o avô inventou que os aviões tinham escrito o nome do menino no céu, ele ficou feliz.</i>	Focaliza na relação do avô e o menino, personagens centrais. Marca o tempo e o espaço.
Aluno D	Inicia com o discurso direto: <i>Chegou as férias e vou para casa do meu avô muito especial em Belo Horizonte.</i> Reescreve a história com detalhes recuperando os elementos narrativa e enfatiza o enredo com detalhes de tempo e espaço.	Inverte o início ao começar com Manuel. Particulariza ao reescrever: <i>o avô contou uma história que parecia de filme.</i>	Recupera os personagens principais – avô e Manuel e suas ações.
Aluno E	Começa com <i>Era uma vez</i> , mas inverte os elementos e personagens da narrativa, mas muda o tempo e o espaço.	Não há marcas relevantes, mas muda o nome do personagem para Emanuel.	Recupera parcialmente as ações do personagem principal (Manuel) e seu avô se torna secundário.
Aluno F	Começa com <i>Era uma vez</i> , inicia com os personagens, mas se perde na sequência da narração sem tempo e espaço.	Acrescenta o primo na narrativa que brinca com Manuel.	O personagem principal está enfatizado.
Aluna H	Inicia com <i>Uma vez o menino</i> e recupera a sequência narrativa, mas não recupera o tempo e espaço.	Muda o final: <i>o avô falou para ele que os aviões foram para o espaço.</i>	Focaliza no personagem principal e suas ações de forma resumida.
Aluna I	Começa com <i>Todas as coisas que e entendi é que o nome dos personagens é o Manuel, o Vô e o tobi (cachorro).</i> O espaço e tempo não são recuperados.	Recria a narrativa: <i>O avô contava histórias e o menino fazia aviões.</i> Muda o final: <i>mas é claro é tudo imaginação,</i> mostrando a ficção.	Recupera os personagens principais.

Aluno J	Começa com <i>Um menino</i> e reconstrói a narrativa em outra ordem, mudando as relações de tempo, espaço.	Recria o final: <i>ele e o avô correram para pegar os aviões mas o vento tava forte e os aviões fizeram o nome no céu.</i>	Focaliza o personagem principal Manuel.
Aluna L	Inicia com <i>Era uma vez um menino</i> . Recupera os personagens, mas muda a ordem da narrativa, mas o tempo e o espaço aparecem de forma parcial.	Recria toda as ações narrativas a partir da história ouvida.	O personagem principal e sua ação está enfatizada.
Aluna M	Inicia com o personagem principal, mas modifica o seu nome: Emanuel, mas recria a narrativa. Não coloca título como nos demais textos reescritos. Altera o tempo e o espaço.	Recria os diálogos da história: - <i>os aviões estão aparecendo em todas as revistas olha é o assunto de hoje.</i> Termina como no livro: - <i>Tchau Bisa</i> - <i>Tchau Emanuel</i>	Focaliza em Manuel, mas com seu biso e não seu avô.

Fonte: Autora (2020)

Apesar dos problemas ortográficos e de caligrafia¹⁴, pude notar como o aluno D - e também de outros estudantes - recuperou os detalhes da história e entendeu as relações entre discurso direto e indireto ao produzir o seu texto e enfatizar seu estilo, além de escrever o texto em parágrafos bem marcados e uso dos travessões para marcar os diálogos. Segue o exemplo:

Um avião (zinho) muito maluquinho

Chegou as férias vou para casa do meu avo muito especial em Belo horizonte Manuel. Gostava de avioes de papel ele tinha aprendido a fazer a pouco tempo ele tinha mais de cem avioezinhos e não tinha mais como botar tantos avioes um dia Manuel disse:

- vovo onde eu vou botar meus avioezinhos?
- eu vou ver um lugar para você botar o céu avioes enquanto isso sai brincar com o tolcé

No outro dia Manoel foi brincar com seu avionzinhos e disse

- esta faltando alguns avionzinhos
- abre te cuado pela janela
- tem que deixar as janelas fechadas vovô

¹⁴ Seria importante trabalhar a reescrita com os estudantes, no entanto, devido ao pouco tempo de aplicação das atividades não foi possível realizá-la.

Estava acabando as férias e Manuel estava voltando para casa em Buenos Aires e o vovo de Manuel disse

- Nas próximas férias você vem para cá para brincar de aviões de papel eu vou guardar para você
- tá bom vovô

Um dia estava muito quente e o vovo de Manuel abriu as janelas e os aviões Zinhos saíram voando o vô de Manuel ligou para ele

- Manuel você tinha razão os aviões Zinhos saíram voando pela janela

Manuel ficou muito triste e o vô dele percebeu e o vô contou uma história que parecia de filme

- Manuel você nem sabe os seus aviões estão fazendo seu nome no céu

Manuel deu uma risada bem alegre e o vô dele contou várias histórias que o avião dele foi para o espaço foi no lua e no sol

Manuel não esperava para as próximas férias

Como não é meu objetivo analisar todas as ilustrações, vale trazer um exemplo, porque elas também recontam (complementam) a história e trazem a marca do estilo (ele coloca uma abelha voando com os aviõezinhos) que cada estudante imprimiu em seu modo de desenhar, tarefa que todos realizaram.

Figura 6 – Ilustração feita por aluna I



Fonte: Autora (2020)

4ª Leitura

Aula do dia 4 de dezembro:

Livro: Qualquer niño del Norte – Qualquer menino do norte. Conforme consta na contracapa do livro: As casas bonitas estão à beira do mar, onde o ar fresco faz com que o verão fique mais ameno. Maica sabe bem disso. Também sabe que as pessoas mais pobres moram ao norte, longe das praias, perto daquela avenida que ela atravessa quando vai no carro do seu pai. E sabe, aliás, que quando chegar ao

sinal, verá uma caixa grande de papelão, casa-caixa de um menino que ela gostaria muito de conhecer...!

No primeiro momento da aula desta aula, conversei um pouco com os alunos sobre o Uruguai, país em que nasceu o escritor do conto que seria lido. Perguntei se sabiam qual era a capital, e se já tinham viajado para algumas cidades desse país, ou seja, se conheciam outras cidades além de Rivera. Também perguntei se gostavam do nosso país vizinho, se percebiam as diferenças entre costumes e a cultura do nosso país e do Uruguai. Eles também contaram que tinham familiares que moravam em Rivera e dois alunos disseram ter parentes morando em outras cidades do Uruguai. A conversa foi bem produtiva e dinâmica, pois os alunos participaram e percebi que eles foram se sentindo à vontade e começando a participar mais, perdendo um pouco da vergonha. Da primeira aula da aplicação para esta, foi perceptível a diferença deles em relação a participação e interação durante as atividades orais.

Após essa conversa, mostrei para eles a capa do Livro que seria trabalhado na aula. Pedi que observassem a imagem ilustrada na capa e que dissessem sobre o que imaginavam se tratar o conto. Então, eles começaram a comentar:

Aluno A: é sobre uma menina que está na praia e fez um castelo de areia, e mora lá no Norte e está muito calor.

Aluno B: É a história de uma menina que está sozinha e perdida na praia.

Aluno C: Ela gosta de ir à praia sozinha.

Aluno D: Ela está triste porque a praia está poluída.

Aluno E: Ela está dentro de uma caixa de papelão cheia de pedras dentro.

Aluno F: Ela fez um castelo gigante de areia e entrou para dentro para cuidar dele.

Os demais alunos, não quiseram comentar ou falaram que achavam o mesmo que os colegas, e outro disse não ter a menor ideia.

Então, iniciei a leitura em espanhol do conto. Pude perceber que os alunos estavam atentos e pelas feições, também notei que era como se eles estivessem entendendo e acompanhando melhor a história. Ou seja, do primeiro livro para este, eles começaram a evoluir na capacidade de compreensão auditiva, pois aquelas

caras interrogativas que eram feitas nas primeiras aulas, umas expressões de estranhamento e de que não compreendiam o que eu lia, foram como que se desfazendo no decorrer das semanas, sendo substituídas por expressões faciais que demonstravam que entendiam o que eu lia e estavam compreendendo o conto, conseguindo acompanhar a narrativa da personagem, o que demonstrou o desenvolvimento da escuta compreensiva em outra língua. Da mesma forma dos demais dias, ao final da leitura pedi a eles que fizessem comentários sobre o conto. Vejamos alguns comentários:

Aluno A: Não entendi nada.

Professora: Como assim, não conseguiste entender o que eu li em espanhol?

Aluno A: Não, não entendi a história, muito louca.

Aluno B: Ah eu entendi bastante, mas estou traumatizada.

Professora: Traumatizada? Por?

Aluno B: Achei que podia ser uma história mais feliz.

Aluno C: Que triste.

Aluno D: Coitada dessa menina.

Aluno E: Coitada dela, que triste, não gostei, achei triste.

Os comentários revelam como a literatura, ainda que seja ficção, consegue instigar os estudantes a pensar e refletir sobre o outro e seus sentimentos. Houve um exercício de empatia, pois se solidarizam com a personagem: *Coitada dessa menina; que triste*. Isso revela o poder humanizador da literatura como explica Candido (1995), ou seja, nos aproximamos de nosso semelhante por meio de suas narrativas e podemos praticar o exercício da empatia, colocando-se no lugar do outro. Mas isso é um exercício constante, uma caminhada que a literatura nos auxilia a trilhar para sempre nos modificarmos por meio de nossa relação com o outro, o que nos leva a compreendê-lo e também refletirmos sobre nossas relações. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 368): *O importante no ato de compreensão é a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender.*

Logo após os comentários, solicitei, da mesma forma em que nas demais aulas, que os alunos retornassem aos seus lugares e realizassem a atividade de contar/escrever o conto em português e realizar a ilustração. Ao final da aula eu recolhi e agradei a participação de todos os estudantes pela escuta.

Ao analisar as diferentes maneiras com que os alunos receberam e compreenderam os contos, percebi que essas diferenças vão muito além de terem compreendido o vocabulário do espanhol. Giovani e Teixeira (2019, p. 95), a partir da leitura do pesquisador italiano Ponzio (2010)¹⁵, descrevem as inúmeras possibilidades de compreensões que a palavra literária nos traz, o que depende de quem está lendo a obra e de suas experiências, ou seja, cada leitor traz suas vivências e a história, após a leitura, se torna única para cada sujeito.

Tabela 4: Compreensões literárias.

	Construção composicional	Estilo	Conteúdo temático
Aluna A	Começa com Era uma menina e segue a sequência narrativa com os personagens principais e suas ações. Marca o tempo e espaço.	Recria uma ação da menina: <i>ela tinha uma grande vontade de pintar suas pernas e seus pezinho das cores do semafaros, vermelho, amarelo e verde.</i>	Descreve as ações da personagem principal: a menina Maica e o seu interesse para encontrar o garoto que ficava na caixa de papelão na esquina.
Aluno B	Começa com Era uma vez, como nas reescritas anteriores. Retoma de forma parcial os personagens e suas ações, mas omite tempo e espaço.	Não há marcas expressivas de estilo	Descreve de forma resumida a curiosidade da garota pela caixa de papelão.
Aluno C	Inicia com a descrição da personagem: <i>Maica era uma menina alegre.</i> Descreve a narrativa com os seus principais elementos na sequência e com tempo e espaço.	Recria uma qualidade de Maica não explícita no texto: <i>menina bem curiosa.</i>	Focaliza na curiosidade de Maica pela caixa de papelão de onde ela via os pezinhos do menino e sua tentativa de encontrá-lo.
Aluno D	Reescreve a história com os principais elementos narrativos, retoma tempo e espaço.	Usa a 1ª pessoa do singular (eu) para reescrever toda a história, embora a história seja narrada em 3ª pessoa do singular com pequenos diálogos.	Focaliza em sua curiosidade em conhecer o menino da caixa de papelão, assim como na história.
Aluno E	Começa com Era uma vez e recupera os personagens, tempo e	Diferente da história do livro, Maica encontra o menino na	Mantém o foco da descrição em Maica e sua curiosidade para

¹⁵ PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

	espaço, mas modifica as ações e o final.	caixa de papelão e <i>pediu para o pai dela pegar uma água para da para o menino.</i>	conhecer o menino.
Aluno F	Começa com Era uma vez e recupera parcialmente os elementos narrativos, tempo e espaço.	Marca que a menina passeava todos fins de semana pelo campo.	Maica aparece, mas sua curiosidade para encontrar o menino na caixa de papelão não é descrita, tampouco ele aparece.
Aluna G	Inicia com Era uma vez, recupera os elementos narrativos principais, tempo e espaço, mas modifica a história.	Enfatiza que a menina era triste e termina descrevendo que o pai também era triste.	O foco está em Maica e sua curiosidade em encontrar o menino.
Aluna H	Começa com Era uma vez e recupera os personagens principais (a mãe não aparece), tempo e espaço.	Descreve que Maica queria pintar as perninhas do menino com as cores do semáforo. Pediu seu pai para botar um pouco de areia para o menino sentir o cheiro da praia.	Focaliza Maica e sua trajetória para conhecer o menino.
Aluna I	Começa com <i>Eu entendi</i> que e recupera os personagens principais, tempo e espaço mas modifica a sequência.	Termina a reescrita com o encontro de Maica com o menino e um fato que o narrador da história descreve: ela sabia que todos os pobres moravam ao norte.	A personagem principal tem sua trajetória e ações descritas.
Aluno J	Retoma os personagens principais, mas muda as suas ações, o tempo e o espaço.	Recria a narrativa e modifica o espaço: o menino não mora na esquina na caixa de papelão. Ele mora na praia, <i>mas ela não falou muito com ele porque seu pai chamou ela e falou para brincar na areia.</i>	Maica vai com o pai para a praia e encontra o menino.
Aluna L	Inicia com Era uma vez e recupera todos os personagens, tempo e espaço.	Marca o fim da história de particular: <i>ela botou areia para o menino sentir o cheiro do mar ela quis dizer que é melhor morar perto do mar do que num lugar sem vida.</i>	Maica é o personagem central e sua curiosidade é descrita.

Fonte: Autora (2020)

Como professora de Língua portuguesa e de Espanhol desta turma, passamos várias horas semanais juntos, ou seja, são 7 períodos por semana. E sei que o perfil da turma não era de uma turma de alunos leitores ou que tinham o

hábito de leitura em seu dia a dia, sobretudo fora da escola. Dos doze alunos, apenas dois demonstram ter o costume de ler em casa, e isso podia ser percebido até por terem maior interesse nas atividades de leitura que propunha a eles nas aulas de português. E foi perceptível que o hábito da leitura pode ajudar na melhor compreensão dos contos, na capacidade de concentração, na curiosidade pelo enredo e desenrolar da história. Colomer (2007) explica sobre o desenvolvimento da consciência narrativa:

A consciência narrativa inclui também as expectativas sobre a conduta dos personagens. Eles formam parte do mundo real das crianças e permanecerão em suas referências sobre a representação da realidade como herança cultural compartilhada com os adultos. É um dos principais aspectos que permitem experimentar a literatura como uma forma de cultura e sentir-se parte de uma comunidade de leitores, com as demais pessoas que estão próximas. (COLOMER, 2007, p. 56).

Pude observar nos comentários e nas produções escrita que os estudantes conseguiram compreender as histórias ouvidas e souberam recuperar o gênero narrativo e seus elementos, apesar de muitos problemas ortográficos e gramaticais que devem trabalhados por meio da reescrita, por exemplo. No entanto, eles souberam descrever as ações narrativas dos personagens utilizando corretamente os tempos verbais – passado perfeito e imperfeito -, além de perceber, como já mencionado antes, a diferença entre discurso direto e indireto. Pude observar também as marcas subjetivas nas reescritas, imprimindo outro tom para a história. Vejamos um exemplo da aluna I:

Qualquer menino do norte

Eu entendi que a menina todos os finais de semana ele e seu pai iam viajar para campanha e sempre eles passaram pelo mesmo lugar nas esquinas que eles paravam de carro sempre tinha um semafaro e na calçada tinha uma caixa e um muro de pedra ela sempre olhava pela janela do carro e via os pézinhos dele um dia seu pai desceu do carro para falar com o policial e a maica desceu do carro e viu o menino ali e ela sabia que todos os pobres moravam ao norte

Figura 7 – Ilustração de aluna L.



Fonte: Autora (2020)

Vale ressaltar que enquanto professora fui interlocutora dos alunos, ou seja, eles não apenas ouviam textos para realizar atividades, cumprir tarefas e obter pontos. Por meio da interlocução que estabelecemos durante a realização das atividades, praticamos o exercício da escuta compreensiva para que eles pudessem ter oportunidade de construir seus dizeres e não apenas repetir o que a escola ou a professora esperava deles. Desde o início das atividades expliquei aos estudantes que não seria uma atividade para nota, fato que talvez explique o engajamento deles em todos exercícios de escuta que praticamos.

As obras que compõem a coleção *Los niños de Mercosul*, embora sejam literatura infantojuvenil, são contos que despertam o imaginário por não serem apenas uma simples descrição de uma história comum do dia a dia, ou seja, são narrativas que, por meio do trabalho com a linguagem e os signos, permitem aos jovens leitores explorar a realidade em diversas dimensões e experimentar o estético (como afirma Colomer, 2007), uma vez que não reproduzem o “viveram felizes para sempre”, trazendo finais nem sempre felizes, possibilitando, desse modo, outros

olhares para as relações humanas. Nas palavras de Candido (1995, p. 160): *las producciones literárias – de todos los tipos y todos los niveles – satisfacen necesidades básicas del ser humano, sobre todo, a través de esta incorporación {de diversos tipos de conocimientos}, que enriquece nuestra percepción y nuestra visión de mundo.*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sueño
Blanca Silva García Figoli

Sueño con un mundo nuevo
Con un mundo de justicia
Con un mundo de amor
En que los hombres se amen
Cono nos enseña Dios
Que no existe la avaricia
El poder y la ambición
Que todos sean iguales
Con un solo corazón
Sin maldades que lastiman
Por faltas de condición
A veces se trata mal
Simplemente se destrata
Aquel que no está entrajado
Que no lleva corbata
Te atienden, o no te atienden
Si no presentás tarjeta
Con gran recomendación
Ni al secretario te acercan
Con un montón de mentiras
Sin más te cierran la puerta
Y sigues detrás del pan
Que tu mesa necesita
Golpeando de puerta en puerta
Los ricos no tienen prisa
Ese es el mundo de hoy
Donde el pobre el ultrajado
Los poderosos en sillones

Los pobres siguen esclavos
¿Quién dice que abolió
la esclavitud tan tremenda?
Si aun siguen los señores
Dueños de la humanidad
Pagando sueldos de hambre
Al que por él ricos están
Solo piensen un poquito
En los grandes estancieros
Como tienen a sus peones
Acostados en el suelo
El recado es la almohada
Los cueros son el colchón
La cama tierra de piso
Del desquinchado galpón
La cobija es su poncho
A veces agujerado
Y para no morir de frío
De botas duermen calzados
Por eso quiero soñar
Y seguir soñando siempre
Que estoy arreglando el mundo
Que lo hago diferente
Que acabo con las tristezas
Que acabo con la maldad
Que entrego a todos lo suyo
Y conquisto la igualdad.

Como expresseo no poema acima, nós que trabalhamos com educação, sonhamos sempre, somos utópicos no sentido bem freiriano deste conceito, ou seja, sempre olhamos para o futuro, almejamos transformações (igualdade, justiça, conquista) e, para isso, devemos também sempre estarmos atentos para o exercício da escuta do outro. Aqui é proposital o uso do advérbio sempre, pois se não acreditamos, não sonhamos, perdemos o sentido de nossa profissão de professores em que é essencial a alteridade que nos constitui enquanto sujeitos.

Então, em um exercício – eu estando no presente – de olhar para o passado e sonhar com um futuro, percebo que em meu trabalho como professora me sinto muito modificada por esta pesquisa. Retomando meus objetivos e pergunta de pesquisa, não é possível medir em números as transformações que os alunos tiveram em suas aprendizagens durante as atividades com a literatura que realizamos. Tampouco posso descrever toda o enriquecimento que a experiência – em um sentido como explicita Larrosa (2004) desta investigação me proporcionou.

No entanto, posso perceber que a experiência com a literatura infantojuvenil, no ensino fundamental, mais especificamente com esta turma de 6ºano, me levou a sentir e perceber a turma e os discentes de uma forma diferente. Após as quatro semanas de desenvolvimento das atividades com a leitura, pude conhecer melhor cada um deles, através dos comentários que eles faziam sobre os contos, das expectativas em relação as histórias e as atividades de reescrita e também das ilustrações. Todas as etapas, somadas a todo o processo, foram fundamentais para a uma melhor percepção sobre eles, levando-me a refletir sobre a minha caminhada como professora. Como explica Larrosa (2004), e já citado anteriormente, *é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.* (LARROSA, 2004, p.161). E através da observação dos meus alunos e ao refletir sobre o meu trabalho, pude notar que as atividades com leitura nos tocaram, nos modificaram e nos enriqueceram (aos meus alunos e a mim).

Meus alunos se mostraram mais interessados e participativos, como se após este trabalho tivéssemos nos aproximado mais. Quando eles vivenciaram a leitura literária dos contos, eles se colocaram nas histórias, trouxeram para elas suas expectativas, vivências, alguns mais participativos, outros um pouco tímidos, porém as interações entre nós (professora-alunos, alunos-alunos, alunos-língua espanhola) aconteceram e nos transformaram de alguma forma. A própria escolha dos contos foi fundamental nesse processo, pois as quatro histórias escolhidas ofereceram possibilidades de vivenciar o estético por meio de uma gama de sentimentos dos personagens e suas ações que nos levam a refletir sobre nós e sobre o outro. Como afirma Candido (1995), a literatura nos é necessária, uma vez que temos a necessidade de fabular, isto é, nenhum ser humano consegue viver todo o tempo

centrado em uma razão absoluta. Por isso a fabulação nos permite sonhar e sair, ainda que momentaneamente, de nossa realidade que, muitas vezes, é dolorosa.

Ao retomar o meu objetivo geral da pesquisa o qual buscava investigar a compreensão por parte dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, de narrativas da literatura infanto-juvenil de autores latino-americanos, tomando como material de análise a reescrita dessas narrativas, foi possível perceber que embora eles fossem a cada aula se mostrando mais participativos e como ouvintes fossem se familiarizando mais com a leitura dos contos em espanhol, no início das atividades imaginava que os estudantes, a cada semana, iriam compreender mais e reescrever com mais detalhes, como nós professores sempre almejamos de nossos alunos. Mas cada um é diferente, e para compreender as diferenças dos sujeitos aprendizes é necessário oportunizar a eles o direito à/da palavra para que possam contar suas histórias e não apenas repetir o já dito, ou simplesmente devolver a mesma palavra que a escolha lhe oferece, como nos explica Geraldí (2004).

Ao analisar a reescrita dos estudantes, essa evolução na compreensão dos contos não foi linear, talvez pelo fato dos contos serem bem diferentes uns dos outros, não agradando a todos da mesma forma. Além disso, cada narrativa toca o estudante de uma forma diferente. Percebe-se que os contos que eles mencionaram gostar mais são os que eles recontaram com mais detalhes, colocando início, meio e fim. Ou seja, a receptividade do conto tem muita relação com o gostar deste, e com se identificar mais com a história, e não apenas com a compreensão/leitura do conto como nós professores talvez desejamos que eles façam. E simplesmente reescrever a história com todos os detalhes não significa que a compreensão do aluno foi excelente. O mais importante foi o processo de reescrever e oferecer as contrapalavras, experienciar a leitura em outra língua e, por meio de sua língua, criar sentidos, oferecer ao leitor uma outra narrativa, fazer-se sujeito do seu dizer.

Outro aspecto interessante a observar é que a prática de ler para os alunos em língua adicional, sobretudo aqueles que iniciam no estudo de um determinado idioma, pode resgatar uma experiência que, enquanto crianças - que ainda não sabiam ler as palavras- ouviam histórias em casa (mãe, pai, irmãos etc) ou na escola. Ou como explica Caron (2012), já no útero materno o bebê pode ouvir as narrativas. Então, ler para os alunos é rememorar o encontro com a palavra e a leitura, sobretudo em outra língua, é o início de um processo de aprendizagem de escutar a palavra do outro e buscar seus significados.

Enfim, enquanto professora de língua portuguesa/espanhola, ao refletir a respeito do desempenho linguístico de nossos alunos e dos jovens em geral, é possível perceber que existe uma falha no ensino da língua portuguesa, pois como afirma Geraldi (2004) os estudantes têm demonstrado baixo desempenho na utilização da língua, tanto na língua oral como na escrita. E essas dificuldades são perceptíveis nos exames nacionais, em vestibulares, concursos, redações escolares, etc.

Porém, isso nos faz refletir e perguntarmos: afinal, quem é o culpado, será o aluno que não lê, e não estuda?; Os pais que não preocupam-se com a vida escolar de seus filhos?; A tecnologia e as redes sociais que permitem aos alunos escreverem cada vez de maneira mais abreviada e com inúmeras gírias e *emoticons*?; A escola? Os professores dos anos iniciais?; Ou os professores dos anos finais? Segundo Geraldi (2004) reconhecer o fracasso, é reconhecer que existe no ensino de língua portuguesa – e acrescento de língua adicional - na escola falhas, porém isso não significa responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios. Por trás do professor, tem toda uma carga como a má administração, poucos recursos, falta de infraestrutura, má remuneração, cortes de verbas para educação etc.

Embora existam esses inúmeros fatores que afetam o trabalho efetivo do professor em sala de aula, o autor salienta que é preciso buscar alternativas para ensinar a língua de maneira mais efetiva. Ao nos propor refletir sobre as concepções de linguagem Geraldi (2004) questiona: “para que ensinamos, o que ensinamos? Essa reflexão deveria ser feita por todos os professores em sala de aula e no momento do planejamento de suas aulas, em qualquer disciplina. Afinal, vivemos nos questionando tanto nos planejamentos como nas reuniões pedagógicas sobre formas de avaliar, como ensinar, métodos diversos para utilizar, mas não nos fazemos essa questão tão importante “para quê?”.

Geraldi (2004) reflete ainda sobre a democratização da escola, ou seja, este termo ele utiliza para se referir às variedades linguísticas que o professor convive dentro de uma sala de aula. Estas podem ser regionais, sociais, de faixa etária, etc. Na língua, as variedades que não “respeitam” a norma culta ou padrão são formas consideradas “socialmente desprestigiadas” e “inadequadas”. O autor ainda

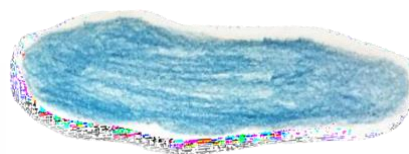
questiona a posição do professor diante dessa situação que demonstra a distância existente entre a forma que os alunos falam e a norma “padrão” que ele quer ensinar em sala de aula. Todos esses aspectos citados pelo autor são reflexões importantíssimas que o professor de língua deve ter antes de simplesmente querer impor as regras aos seus alunos desconsiderando suas vivências, cultura (aqui compreendida pela literatura) e linguagem.

REFERÊNCIAS

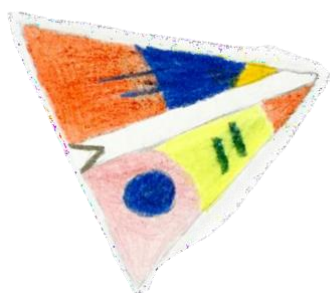
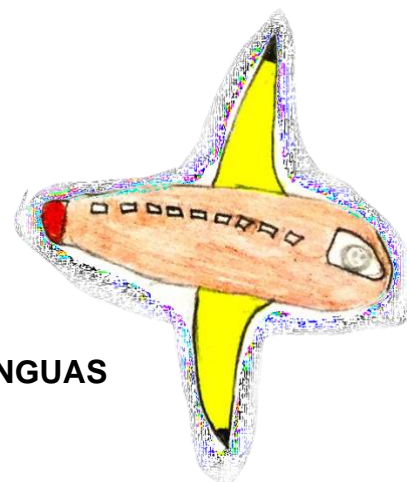
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BECKER, I. **Manual de espanhol**: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética. 79 ed. São Paulo: Nobel, 1999.
- BOMBINI, G. **Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 33, p.71-87, 1999.
- CAMARGOS, M. L. Literatura e ensino de língua (espanhol): relato de uma experiência. *In*: KELM, M.; IRALA, V. B. **Retratos da linguagem**: uma homenagem aos 10 anos da área de letras da Unipampa, Campus Bagé, RS. Bagé, RS: Ed. Unipampa, 2016.
- CAMPOS, M. G. P. Literatura infantojuvenil e autoria: do mercado ao professor. *In*: GAMA, A. P. F.; TOLOMEI, C. N.; SOUZA, F. M. (orgs.). **Literatura, linguagem e ensino**: momentos de reflexão. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2011.
- ESTOL, V. **Literatura infantil y juvenil en Uruguay**: condiciones de la producción literaria nacional dirigida a niños y jóvenes. Tesis licenciatura en sociología. Universidad de la República. Montevideo, 2014.
- CANDIDO, A. El derecho a la literatura. *In*: CANDIDO, A. **Ensayos y comentarios**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- CARON, B. **Posmodernidad y lectura**: la lectura literaria: una interferencia necesaria en la cultura mediática. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2012.
- CHIAPPINI, L. Literatura e ensino. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria-análise-didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COENGA, R. **Leitura e literatura infantojuvenil**: redes de sentido. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2010.
- COLAVITA, F. D. **Teoría del cuento infantil**. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1990.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

- COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.
- COSTA, J. DE J. S. **Era uma vez um lugar...: um estudo da espacialidade na literatura infantojuvenil clássica e contemporânea**. São Luís: Universidade federal do Maranhão, 2012. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade. São Luís, 2012.
- FIGOLI, B. S. G. **Alma, vida y corazón**. Rivera/Uruguay: Imprenta Yatay, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W.(Org.) **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.
- GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- GLESNE, C. **Becoming qualitative researchers: an introduction**. 5 ed. USA: Pearson, 2014.
- GODY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In*: **Revista de Administração de Empresas**, V.35, n. 2, Mar. /Abr. p. 57-63, 1995.
- LARROSA, J. La lectura como experiencia. *In*: CARON, B. **Posmodernidad y lectura: la lectura literaria en la construcción de la subjetividad**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2012.
- LARROSA. Experiência e alteridade em educação. *In*: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEGUIZAMÓN, J. L. C. **El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos**. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1984.
- LIMA, L. M. (org.). **A (in) visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- MARTIN, Ivan Rodrigues. **Saludos: curso de lengua española/ Ivan Rodrigues Martin**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- MIRETTI, M. L. **La otra dimensión: literatura infantil y juvenil: escrituras y experiencias**. Santa Fé. AR: Espacio Santafecino Ediciones, 2014.
- PALAVERSICH, D. **Silencio, voz y escritura en Eduardo Galeano**. Frankfurt. Madrid: Iberoamericana, 1995.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

- PRADO, M. L.; PELLEGRINO, G. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2019.
- RAMA, A. **La ciudad letrada**. Hannover: Ediciones del Norte, 2002
- RAMA. **Literatura, cultura, sociedade em América Latina**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2006.
- ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- SEDYCIAS, J. **O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ. P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.
- SILVA, A. C. Entre a língua materna e a língua estrangeira: caminhos que motivaram minha escola profissional. *In*: ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- SILVA, E. T. **Leitura em curso - trilogia pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SILVEIRA, M. M. I. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió. Edições Catavento, 1999.
- STURNIOLO, N. Literatura infantil y juvenil latinoamericana. *In*: **Cuadernos hispano-americanos 688**. Madrid, p. 119 – 144. 2007.
- UNWIN, M. P. T. De falante nativa a educadora. *In*: ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- ZOLIN-VESZ, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.

APÊNDICE A – Proposta Pedagógica

**GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**



**APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA COM LITERATURA INFANTOJUVENIL**

CLARISSA MAIRA D'ANGELO FIGOLI

Supervisão Técnica: Moacir Lopes de Camargos

Bagé/RS
2020

PARA INICIAR A ESCUTA

A experiência com leitura literária que desenvolvi na dissertação com contos em espanhol foi de suma importância para a minha formação enquanto professora de línguas. Foi elaborada uma proposta inicial com o intuito de explorar com maior profundidade as relações entre os nossos vizinhos hispanofalantes. No entanto, por diversos motivos, não foi possível desenvolver toda a proposta, sobretudo pelo tempo reduzido para a conclusão do mestrado.

Tendo em vista a importância do papel da escola no incentivo da leitura para as crianças e jovens, apresento-lhes uma proposta inicial que poderá servir como ponto de partida para um trabalho com leitura nas aulas línguas, espanhol no meu caso. Como explica o documento do Ministério da Educação da Argentina¹⁶, somos uma sociedade da escrita e cabe à escola, tendo o professor como mediador, por o aluno frente ao desafio de ler para além das palavras:

Pero ler “lo que fue escrito” supone, además, y, sobre todo, entrar al “mundo escrito”, al registro de la memoria de la sociedad. Su sedimento de significaciones. Lo que se considera por alguna razón “perdurable”, merecedor de quedar asentado. La suma de los textos – inscripciones, manuales, grafiti, leyes, folletos, listados, códigos, ensayos, cartas, novelas, poemas ... – es la tela, el inmenso tapiz en el que las sociedades (no todas, pero sí las que han desarrollado la escritura) dejan registro expreso de los universos de significación que fueron construyendo a lo largo del tiempo y las circunstancias. La lectura – y pensemos en todas las formas de lectura: la privada y la pública, la silenciosa y la de viva voz, la murmurada, la de quien cuenta u oye contar en palabras, en imágenes, en escenas, o simplemente alude, cita, recuerda un relato, un texto – mantiene vivos esos universos de sentido, esa memoria, ese sedimento de significaciones. Los hace fluir. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2006, p. 06).

Os diversos tipos de gêneros discursivos¹⁷ (novelas, contos, fábulas, poemas etc) como mencionado no documento são referências para o professor de línguas encontrar um trabalho com a linguagem literária e buscar, com os alunos, novos sentidos, outras significações, propor perguntas e elaborar respostas. Por esse

¹⁶ Tomo este documento do país vizinho, mas, nós professores brasileiros, devemos seguir a BNCC – Base Nacional Curricular Comum – e suas diretrizes para o ensino, inclusive de línguas.

¹⁷ A respeito dos gêneros discursivos ver Bakhtin (2000).

motivo, cada professor, a partir de sua realidade sócio-histórico-cultural, poderá elaborar sua proposta com leitura, buscando os gêneros que lhe pareçam mais adequados para desenvolver um trabalho com seus alunos. Infelizmente, a coleção que utilizei nas aulas é de difícil acesso e tem custo elevado, o que inviabiliza a indicação desta para a realização de atividades. Porém, o docente poderá lançar mão da internet para buscar materiais em espanhol como, por exemplo, os contos clássicos (*Caperucita roja*, *Los tres chanchitos*, *Cenicienta* etc) que estão disponíveis em plataformas como Youtube.

Também é possível desenvolver uma proposta literária a partir de uma perspectiva intercultural, interdisciplinar ou ainda tendo como referência o letramento literário¹⁸, tendo em vista que o trabalho com línguas permite essa flexibilização, além de enriquecer e diversificar a aprendizagem, proporcionando aos alunos novas possibilidades de diálogos.

A seguir trago alguns autores que tratam sobre literatura e ensino, apresento o roteiro da proposta que elaborei tendo como referência a coleção *Niños del Mercosur* e sugiro uma bibliografia. Ressalto que o fato de não exigir dos alunos uma atividade para nota ou como é comum na produção de textos a higienização ortográfica por parte do professor, eles se engajaram na proposta de interlocução, o que ficou evidente na última atividade.

LITERATURA E ENSINO

A autora Chiappini (2004) apresenta uma concepção de literatura considerando-a como um trabalho com a língua(gem), o que nos faz refletir sobre a literatura na prática, dentro da sala de aula. Num primeiro momento, ela retoma a história do ensino desta disciplina que a poucos anos atrás era ensinada conjuntamente com a disciplina de português, ou seja, língua e literatura faziam parte de uma mesma disciplina. Refletindo sobre isso, leva-nos a pensar que assim seria a maneira correta, afinal, como separar língua de literatura, inclusive se levarmos a reflexão para o campo de línguas adicionais. Porém, segundo a

¹⁸ Sobre interculturalidade ver Giovani e Camargos (2016), sobre interdisciplinaridade ver Fazenda (2008) e a respeito de letramento literário ver Cosson (2006).

autora não era o que acontecia e ainda acontece, porque *apesar de reunidas numa mesma disciplina e na mesma figura do professor a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes.* (Chiappini, 2004, p.17).

Atualmente, essas disciplinas são separadas (embora os livros didáticos as coloquem juntas), sendo que nos anos iniciais e finais do fundamental ensina-se português e a leitura de livros entra esporadicamente nas aulas, dependendo de cada professor. Já no ensino médio existem as duas disciplinas: português e literatura. Porém, a literatura apenas com fins didáticos e estudo das obras exigidas em vestibular e Enem.

A autora faz diversos questionamentos que, com certeza, também são inquietações de muitos professores: como ensinar língua e literatura *de modo a dinamizar e relacionar organicamente as duas* (CHIAPPINI, 2004, p. 18). Para esta investigadora

Os professores buscam integrar o trabalho em sala de aula, através da leitura e produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor intérprete. (CHIAPPINI, 2004, p.19)

Nesta pesquisa um dos objetivos é trabalhar a leitura de textos literários não apenas com um fim didático, ou seja, buscando exemplos para ensinar determinadas regras da língua, ou apenas com um sentido moralizante. Esta pesquisa visa a compreensão, a reflexão, a (re)construção da subjetividade, bem como a possibilidade de um reconhecimento de uma identidade latina americana, além de buscar que o aluno consiga se expressar criativamente de forma livre em suas produções escritas e ilustrações. Ainda segundo Chiappini (2004, p. 22) *trata-se de uma utilização da literatura [...] como trabalho com a linguagem*, ou seja, através da escuta de textos (no nosso caso) incentivar/despertar o aluno, não apenas ao gosto pela leitura, como a exercitar a escrita.

Ao se desenvolver um trabalho com a literatura e visando a produção, se deseja não utilizar a literatura pela literatura simplesmente, para análise de regras gramaticais, reprodução do que foi lido, se quer fazer o aluno experimentar, vivenciar, sentir a narrativa, refletir e posicionar-se a respeito desta. Por isso, a

importância da realização de atividades prévias à leitura para instigá-lo a receber os enunciados de uma forma diferente daquela a qual é submetido normalmente, quando apenas abre o livro e lê sem interesse ou já com um fim didático. Como explica Chiappini (2004, p. 24):

É nessa linguagem originária que podemos perceber, além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas a habita, sendo inseparável dela. Esse poder de expressão da linguagem, a arte explora sistematicamente abrindo novas dimensões à experiência. (CHIAPPINI, 2004, p. 24)

Desta forma a linguagem não é vista com um único sentido de significação, uma vez que é necessário o aluno viver a experiência de leitura para assim encontrar os diversos sentidos da linguagem, sentidos estes que variam devido vários fenômenos que ocorrem no processo de leitura e que podem influenciá-los, como leituras prévias, as vivências, experiências individuais, momento em que a leitura está sendo realizada, etc.

O pensador uruguaio Rama (2006) apresenta uma discussão sobre ensino de língua e literatura que dialoga com a posição discutida pela investigadora brasileira Chiappini. Para Rama (2006) não se deve separar o ensino de língua e literatura e, ao invés das escolas uruguaias começarem com um plano de estudos pela literatura canônica espanhola e de autores clássicos universais, ele propõe um outro plano:

1) Que no se desglosara el estudio de la lengua de la literatura, lo que llevaría al en los dos primeros años, de algunos autores elegidos con libertad y, siempre de nuestro idioma; 2) que el cuarto {año} se consagrara con exclusividad al estudio de la literatura uruguaya. Decenas de profesores han insistido en la necesidad de que la integración espiritual del país no esté fundamentada exclusivamente en la labor de la escuela y que asimismo el proceso educativo del segundo ciclo docente. Esto no se logrará nunca si la realidad del país, su historia, su cultura, su arte, no ingresan como centros de enseñanza y, al margen de la importancia jerárquica universal de sus temas, se los considere con toda la atención y el rigor convenientes. (RAMA, 2006, p. 38)

Para a investigadora argentina Caron (2012), a leitura literária é de grande importância no momento tecnológico em que vivemos, pois nos permite reconstruir

nossa subjetividade. Caron mostra que a concepção de leitura mudou e o leitor ganhou um papel de destaque:

el lector deja entonces de ser visto como el decodificador de un texto, cuyo sentido unívoco tiene que descubrir con exactitud, para transformarse en un partícipe activo al considerarse que es él quien reescribe o construye el texto con su lectura, ya que -como decían esos teóricos- de no ser así, el texto no dejaría de ser sino un montón de marcas negras sobre el papel. (CARON, 2012, p. 45).

Com apoio de autores como Canclini, Larrosa, Petit, dentre outros, a investigadora realiza um trabalho com alunos do ensino médio a partir da experiência de leitura destes, para uma reescrita, reapropriação de textos literários. A partir do que Larrosa (2004) chama de escuta e não apropriação, Caron acredita que se pode realizar um bom trabalho em sala de aula com as experiências discentes de leitura:

Llevando estas ideas al terreno de lo cotidiano, en la docencia no es difícil comprender de qué estamos hablando o qué estamos pidiendo del profesor, sino que ese cambio de actitud frente al conocimiento, que en vez de homogeneizar tienda a crear pluralidad de sentidos que le permitan al alumno pensar y cuestionar, en lugar de memorizar y repetir. (CARON, 2012, p. 53).

A autora defende a literatura como escuta porque, para ela, isso implica em diálogo consigo e com o mundo, uma vez que os personagens de uma narrativa nos permitem uma aproximação a seus sentimentos, suas histórias, seus conflitos individuais, sociais etc. Caron afirma que a leitura começa no útero materno, quando o bebê já escuta os sons externos, sobretudo de sua mãe:

cabe recordar que el ser humano, antes de nacer, particularmente a partir del cuarto mes en que puede escuchar la voz de la madre, comienza un trabajo o proceso de lectura que realiza a través de la forma en que va recibiendo y organizando la información, que le llega de tres ámbitos distintos: el exterior, el de la comunicación intersubjetiva y el de su propio mundo interior. Así va iniciando ese primer gran libro que lo acompañará mientras viva, y a través del cual construye su propio relato interno. De esa manera, vamos fuimos iremos como género humano entrando en el mundo, con el lenguaje, ya que como dice Larrosa, "no es sino el modo original y primario de experimentar el mundo". (CARON, 2012, p. 74).

Se já ouvimos dentro do útero materno, ao nascer aprendemos a linguagem com o outro que cuida de nós e nos leva para o mundo do diálogo. Como explica o pensador Bakhtin

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras, e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente?) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Estas reflexões de Bakhtin nos remete a Freire, pois ao apre(e)ndermos a linguagem com o outro, vamos lendo o mundo ao nosso redor e (re)construindo os nossos sentidos e as nossas sensibilidades para reelaboramos nossa subjetividade.

Para o pensador Antonio Candido por meio da linguagem, a literatura, em todos as suas manifestações, tem o poder de nos humanizar e nos enriquecer, o que Candido denomina de processo de humanização. Nas palavras do pensador este processo

[...] confirma en el hombre los rasgos que juzgamos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la buena disposición para con el prójimo, la afinación de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. La literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida en que nos hace más comprensivos y abiertos en relación con la naturaleza, la sociedad, el semejante. (CANDIDO, 1995, p. 161).

Ao definir este processo humanizador, Candido afirma que todos temos o direito à literatura, ou seja, o acesso à leitura de gêneros literários diversos deveria ser um direito de todos os cidadãos, assim como temos tantos outros direitos garantidos em nossa constituição.

APÊNDICE B: Proposta de Literatura e Aprendizagem de Espanhol no Ensino Fundamental

TEMA: Literatura infantojuvenil em língua espanhola - Contos “Los niños del Mercosur”

OBJETIVO GERAL: Incentivar a leitura literária e através dela aprimorar a produção escrita dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar diversos momentos de escuta das histórias das obras selecionadas, discutindo-as através de momentos de pré e pós leitura;
- Explorar as imagens dos livros, não levando em consideração apenas a linguagem verbal, mas também a não verbal;
- Promover momentos de reflexão em grupos;
- Produzir textos em português contando as histórias que ouviram;
- Realizar atividades com mapas para que os alunos conheçam a localização dos países de origem dos escritores;
- Elaborar ilustrações das histórias lidas;
- Confeccionar um livro de contos com todas as histórias produzidas pelos alunos.

JUSTIFICATIVA: Visando desenvolver o hábito da leitura e escrita e conhecimento da cultura da América Latina com alunos de 6º ano, pode-se realizar um projeto com a coleção “Los niños del Mercosur” com o intuito de que através da escuta dessas histórias os alunos tenham interesse em produzir textos semelhantes em sua língua materna e se identifiquem com a cultura e identidade latinoamericana.

METODOLOGIA:

- Leitura oral;
- produção escrita;
- rodas de conversa;
- reflexão sobre os temas;
- atividade de pré e pós leitura;
- confecção de ilustrações para os contos;
- análise e discussão dos mapas.

CULMINÂNCIA: A culminância do projeto será através da impressão e exposição dos livros criados com os contos e ilustrações dos alunos das obras.

ROTEIRO DE AULA

1º momento: Será explicado aos alunos a atividade de leitura literária que será desenvolvida durante as próximas semanas, a importância do engajamento de todos e a apresentação da coleção “Los niños del Mercosur”;

2º momento: Apresentar o livro aos alunos, ler a biografia do autor (ou os alunos podem realizar uma pesquisa), mostrar no mapa o país em que nasceu o escritor, conversando sobre o continente americano, América do Sul, América Latina e suas características (eles também poderão pesquisar em grupo e apresentar);

3º momento: Será mostrado o livro, a sua capa e seu título, e os seus alunos serão questionados sobre o que imaginam que se trata o livro que vão ler, o que as ilustrações da capa e o título sugerem;

4º momento: Momento da roda de leitura, o professor fará a leitura da obra em espanhol, mostrando as ilustrações do livro;

5º momento: momento da produção escrita (esta será realizada em português). Também farão uma ilustração;

6º momento: momento de compartilhar o que cada um compreendeu do livro, se gostaram, se o livro está de acordo com o que haviam imaginado que iriam ler, se eles se identificaram com algum personagem da obra, etc. Fazendo com que os alunos discutam ao máximo os diversos sentidos que a obra permite.

*Após a atividade de pré-leitura, o professor também poderá pedir aos alunos que escrevam (criem) uma narrativa para, em seguida, confrontarem as suas versões com a história do livro.