

RELAÇÕES DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL COM OUTRAS ÁREAS: A  
FORMAÇÃO DO LEITOR

RELATIONS OF LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH WITH OTHER  
AREAS: THE FORMATION OF THE READER

Viviane Bordin-Luiz<sup>1</sup>  
Gilmei Francisco Fleck<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta discussões e práticas de leitura da literatura em sala de aula para alunos do sexto ano do ensino fundamental, a partir das relações entre textos e objetos artísticos e culturais, tendo por base a intertextualidade, com vistas à formação do leitor literário. Esta discussão parte de um recorte na pesquisa da dissertação que está sendo desenvolvida no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel e tem por base o pressuposto da intertextualidade para construir propostas de letramento literário. O aporte teórico para tais considerações parte de conceitos de leitura, literatura, literatura infanto-juvenil e a experiência do pesquisador Espanhol Antonio Mendonza Fillola com a intertextualidade e a literatura comparada.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura; leitura literária; ensino de literatura; letramento literário.

**ABSTRACT:** This article presents discussions and literature reading practices in the classroom for students of the sixth grade of elementary school, from the relationship between text and art and cultural objects, based on intertextuality, aimed at the formation of the literary reader. This discussion part of a cutout in the dissertation research being developed in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), the State University of Western Paraná (UNIOESTE), campus of Cascavel and is based on the intertextuality of assumption to build proposals of literary literacy. The theoretical basis for such considerations are reading concepts, literature, children's literature and the experience of the Spanish researcher Antonio Mendoza Fillola with intertextuality and comparative literature.

**KEYWORDS:** reading; literary reading; teaching of literature; literary literacy.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português pela UFPR, especialização em Linguística Aplicada pela UNIOESTE, discente no Mestrado Profissional em Letras da UNIOESTE, professora da rede pública estadual do Paraná. Integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América Latina: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, coordenado pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck. Colaboradora do projeto de extensão “Literatório: a literatura em prática nas escolas – segunda fase”, vinculado ao PELCA – Programa de Ensino de Literatura e Cultura/PROEX-Unioeste- Cascavel. E-mail [viviane@wopm.com.br](mailto:viviane@wopm.com.br)

<sup>2</sup> Graduado em Letras: Espanhol, Inglês e Português pela URI, mestrado e doutorado em Letras pela UNESP, professor adjunto da UNIOESTE, coordenador do do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América Latina: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, vinculado ao PELCA – Programa de Ensino de Literatura e Cultura/PROEX-Unioeste- Cascavel. Orientador da pesquisa. E-mail [chicofleck@yahoo.com.br](mailto:chicofleck@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

A experiência diária de professores e professoras com a leitura nos fornece, ainda, a impressão de que os alunos e alunas não gostam de ler e que estas atividades na escola, com hora marcada e cobrança da leitura realizada, não atinge os objetivos propostos, que vão desde a interpretação do texto até a sua compreensão e fruição, como objeto estético.

Na contramão deste quadro, este artigo visa discutir como tornar as aulas de leitura do texto literário mais agradáveis aos alunos, a partir de uma aproximação efetivada pelo professor com base na intertextualidade entre textos literários e objetos artísticos e culturais do convívio dos alunos.

Nesse sentido, a proposta busca expandir a experiência da leitura ao dia a dia dos educandos, permitindo-lhes que a experiência de leitura ultrapasse as fronteiras da sala de aula. Para alcançar este objetivo, a perspectiva metodológica que apoia a prática efetivada é a do teórico espanhol Fillola (1994), que será discutida ao longo do texto.

## **A LEITURA – DA ROTINA ESCOLAR A UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL**

Diariamente nos deparamos com enunciados oriundos do senso comum nos alertando sobre os perigos para um país cujas crianças e jovens não leem, mas esses enunciados param por aí. Não existe uma reflexão, fora da escola, do que é ler, o que é leitura, para que ou porque lemos. Como vivemos em uma sociedade letrada, os indivíduos que não sabem ler nem escrever, que não são letrados, terão muitas dificuldades em sua rotina, tal como ir ao banco, pegar um ônibus ou ler uma bula de remédio.

Sendo assim, saber ler é um saber necessário para se inserir neste tipo de sociedade e o caminho, obrigatório por lei, para aprender a ler e escrever é a escola. Nesse contexto, nos primeiros anos são ensinados os fundamentos para a inserção do indivíduo no mundo da leitura e da escrita e, como consequência, no mundo dos livros. Como a maioria da população brasileira não tem condições para a aquisição de livros, a escola acaba sendo, como afirma Kleiman (1999, p. 20) “a mais importante agência de letramento”. Desta forma, começemos nossas reflexões a partir do questionamento: o que é ler? Para respondermos a tal questionamento, partimos do pressuposto que o ato de ler tem dois aspectos: o físico e o cognitivo.

Para Dehaene (2012, p. 26), o estímulo, ou seja, o texto escrito

[...] entra na retina, a palavra é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por fotorreceptor distinto. Toda a dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos: cada porção de imagem a fim de

decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão.

Esta porção de imagem citada é percebida pelo olho por movimentos que são chamados de sacádicos, ou seja, as imagens são percebidas por movimentos que não são letra a letra e sim a cada conjunto de letras, fazendo com que o leitor, muitas vezes, antecipe a ordem e a organização destas letras. Segundo Kleiman (2013, p. 38) “vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto”. Sendo assim, se depreende que esse é um ato totalmente participativo, ativo e estimulante.

Além da estrutura física e biológica necessária para ler, é importante também definir, cognitivamente, o que é leitura.

Kleiman (1989, p. 10), define leitura como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Já Rildo Cosson (2014a, p. 36), seguindo a mesma linha de raciocínio, acrescenta que

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Sendo assim, a leitura é um processo no qual texto, autor e leitor interagem, não se trata da decodificação de um sentido dado *a priori*, mas exige que o leitor mobilize conhecimentos prévios, interagindo com o texto, preenchendo suas lacunas, construindo sentidos.

Michèle Petit, em seu livro *Os jovens e a leitura* (2014), divide as concepções que têm de leitura em duas vertentes. A primeira vertente da leitura, segundo a autora, é sobre como a leitura pode ser usada para a dominação das pessoas. É o tipo de leitura utilizada para repassar valores da classe dominante, não sendo permitidas, nesses processos, outras leituras dos textos, somente a leitura autorizada. A segunda vertente da leitura é do âmbito pessoal, é a leitura que vai construir e reconstruir o sujeito. A autora cita Michel de Certeau, quando o mesmo explicita que a leitura é uma “caça furtiva”. O leitor “caça” seus sentidos e possibilidades no texto, sendo silenciado nas suas leituras quando não interessa aos objetivos educacionais ou trabalhistas. Nesta segunda vertente, existe uma ligação única entre o leitor e o autor.

A intenção de Michèle Petit com toda a sua pesquisa sobre leitura é que nossos jovens, a partir da prática de leitura, possam encontrar um caminho, um lugar em uma sociedade cada vez

mais marginalizadora e excludente. Segundo a autora, quem vai dar respostas às inquietações dos jovens, ou construir as perguntas que levem à criticidade que os jovens procuram são os livros. Isso, seguramente, só pode ocorrer quando a prática de leitura tornar-se uma experiência pessoal, desvinculada da obrigatoriedade exigida nas escolas. Para isso é relevante que na vida escolar o jovem possa encontrar-se com o gosto e o prazer da leitura e fazer dela uma prática recorrente e enriquecedora ao longo de toda a sua jornada.

### **A LITERATURA, A LITERATURA INFANTO-JUVENIL E O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Antonio Candido (2011, p. 176), ao definir literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, já nos mostra que a discussão do que seja a obra literária é um tema complexo e espinhoso. A literatura é definida através de uma oposição entre literário e científico, conforme cita Costa:

O literário traz a marca da invenção e da quebra de padrões de escrita e de representação de mundo e do homem. Já a ciência procura na precisão, na comprovação, nas relações necessárias entre causas e efeitos explicar o modo como a noção de realidade se constrói nos seres humanos (COSTA, 2007, p.16).

A mesma autora é objetiva ao expor sua concepção de literatura infantil: “objeto cultural” (2007, p. 16). Se é objeto cultural certamente dependerá da sociedade e da época em que está inserida. Há alguns anos a literatura infanto-juvenil era usada como modelo de virtudes desejáveis socialmente e continua hoje, em partes, ainda com as mesmas características. O que mudou, em essência, foram os valores retratados nas obras.

Segundo Marisa Lajolo (1997, p. 22) a “literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar” com objetivo de adestrar as crianças e jovens para “as lições de moral e bons costumes”, porém tanto esta moral quanto as crianças/jovens são conceitos “assustadoramente provisórios” (1997, p. 24) e vão depender de diversos condicionantes sociais.

Atualmente, devido aos programas governamentais de acesso à leitura e à literatura para indivíduos em fase de escolarização, as editoras são as grandes responsáveis pelo que se publica e o que se vende para as escolas, apontando, em alguns momentos, até o que o escritor vai escrever. Por um lado, a grande disponibilidade de títulos é muito boa, porque as crianças e jovens têm acesso ao livro, por outro, nem sempre se garante a qualidade estética em todas as obras.

Conforme Lajolo (1997, p. 68), os autores de literatura infanto-juvenil apresentam “a aguda consciência que têm de seu trabalho como produto e como mercadoria”. Aos professores e mediadores de leitura, as editoras e os autores ajudariam para a diminuição do trabalho pedagógico, inserindo nas obras as fichas de leitura e os roteiros de atividades previamente planejadas, independente da vontade dos mestres. Esta forma de encaminhamento das atividades de leitura tira do professor o dever/direito de organizar as atividades de acordo com cada grupo de alunos, respeitando-lhes a individualidade (LAJOLO, 1997).

Com o objetivo de caracterizar o trabalho com a leitura da literatura em sala de aula, alguns estudiosos começaram a usar o termo letramento literário para designar as atividades planejadas e relacionadas à leitura da literatura em sala de aula. Cosson (2014b, p. 12) define o letramento literário como “o processo de escolarização da escrita” não no sentido de escolarizar para a subserviência mas para a uma comunidade de leitores que “saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo”.

### **A INTERTEXTUALIDADE – CONEXÕES PRECIOSAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR PARA APRENDER O VALOR DA LEITURA**

Segundo José Luiz Fiorin, o termo intertextualidade “não aparece na obra de Bakhtin. No máximo, ele chega a falar em relações entre textos” (FIORIN, 2008, p. 51). Ainda segundo este autor, esta palavra foi posta como pertencente aos estudos bakhtinianos pela semioticista búlgara Júlia Kristeva, em 1967 na revista *Critique* e que houve um equívoco na sua interpretação entre o que é texto e o que é enunciado, gerando desta forma a confusão. Fiorin (2008, p. 52) afirma que texto e enunciado podem ser considerados as duas faces de uma moeda: “o enunciado é da ordem dos sentidos; o texto, do domínio da manifestação”. Existe também a distinção entre interdiscursividade, que é a relação entre enunciados e a intertextualidade, que é a relação entre textos materializada nos mesmos.

Koch (2001, p. 46), citando Beaugrand & Dressler, afirma que a intertextualidade “diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais, de alguma forma, se relaciona”. Dependendo da forma como se dá este relacionamento, a autora divide a intertextualidade em dois tipos: a de sentido amplo e a de sentido restrito. O primeiro tipo aproxima-se da noção de interdiscursividade, relacionando discursos e o segundo tipo ancora-se na materialidade do texto.

Cosson (2014, p.60) também aborda a questão da intertextualidade para o trabalho com a literatura na escola. Para o autor, o intertexto vai “designar a relação entre textos, ou mais precisamente, o reconhecimento de que um texto é sempre resultado de um diálogo com outros textos”. Segundo o escritor (2014, p.61) há três núcleos de sentido que podem ser analisados, a partir da intertextualidade: a noção de que um autor “jamais escreve um novo texto” e sim releituras deste; os sentidos dos intertextos estão relacionados à trama do texto e aparecem como alusão ou citação; e, para finalizar, a relação do contexto do leitor com a obra, ou seja, como a obra significa diante do cabedal de leituras que o leitor já apresenta.

Já Fillola (1994, p. 60), aporte teórico básico para este artigo, afirma que a intertextualidade em sentido amplo é a interconexão de textos e significações, estendendo este conceito a outros objetos artísticos ou culturais. Neste sentido, segue a linha teórica de Bakhtin, segundo Kristeva e assevera que a intertextualidade “*sirve para designar la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales e dialógicas*”<sup>3</sup>. (FILLOLA, 1994, p. 61). O teórico aposta na relação dos textos literários com outras formas de expressão artística como meio de estender a prática da leitura a novas experiências na vida do jovem leitor, ampliando seu horizonte literário. Essa extensão, por sua vez, segundo nossa visão, forma uma rede que, afinal, revela ao leitor em formação a dimensão social da leitura e sua imensa inserção no universo sócio histórico que hoje vivenciamos.

### **FILLOLA E AS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS COM OUTRAS ÁREAS – UM CAMINHO VIÁVEL À LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

O professor espanhol Antonio Mendonza Fillola propõe uma alternativa metodológica para a leitura da literatura em âmbito escolar, a partir de um planejamento sistemático de ações que englobem a intertextualidade e a literatura comparada, no sentido de enriquecer a integração de valores culturais:

Estamos convencidos de que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos la toma de consciencia del feedback cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración (MENDONZA FILLOLA, 1994, p. 13).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> **Nossa tradução:** Serve para designar a relação que os diferentes enunciados literários têm entre si. Todo enunciado se relaciona com enunciados anteriores, o que dá lugar às relações intertextuais ou dialógicas.

<sup>4</sup> **Nossa tradução:** Estamos convencidos de que o objetivo educativo de identificar e assinar conexões e enlaces causais entre as produções culturais deveria ser um objeto primordial para assegurar o respeito, a aceitação e a valorização de

Optar por um enfoque comparatista para o trabalho com a Literatura já no início da formação do leitor auxilia os professores ao planejar suas atividades de letramento literário de forma interdisciplinar e multicultural, para que o aluno compreenda o objeto literário dentro de seu contexto histórico e, no caso de nossa proposta, englobando também os objetos artísticos e culturais de diferentes áreas.

Mendoza Fillola (1994, p. 23) propõe alguns critérios para o planejamento didático das aulas de literatura, conforme segue. É importante destacar que estes critérios devem ser adaptados ao contexto escolar brasileiro, uma vez que o contexto espanhol no qual o autor desenvolveu seu projeto é bilíngue.

- Atenção às correlações entre as literaturas;
- Apresentação dos conteúdos literários de forma integrada, visando à construção do aprendizado;
- Desenvolvimento de estratégias de observação de diversos personagens que estimulem atitudes positivas;
- Cuidado ao apresentar as obras literárias para que as intertextualidades apareçam;
- Propiciar o trabalho coletivo na sala de aula;
- Cuidado para que o professor não apresente uma obra literária de forma desfragmentada.

A metodologia a ser aplicada, segundo Mendoza Fillola (1994, p. 31), para desenvolver uma proposta comparatista para a leitura da literatura em sala de aula pressupõe alguns passos:

- Selecionar os conceitos teóricos que vão incidir nas obras trabalhadas;
- Planejar e escolher, de acordo com o marco teórico, as obras a serem lidas na turma;
- Elaborar, planejar e aplicar atividades que estejam em consonância com a turma;
- Avaliar e realimentar o processo de ensino/aprendizagem para práticas futuras.

Desta forma, espera-se alcançar o objetivo primordial das aulas de letramento literário que, de acordo com o teórico (1994, p. 47) é “*formar lectores para siempre*”<sup>5</sup> e não somente para a escola. (FILLOLA, 1994, p. 47) e não somente para a escola.

---

outras culturas, posto que, em muitos casos, a tomada de consciência e do *feed-back* cultural pode aparar as arestas de apreciação e valorização.

5 Nossa tradução: Formar leitores para sempre.

## **A NECESSIDADE DE PLANEJAMENTO DAS AÇÕES: A LEITURA E OS ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA A SUA EFETIVAÇÃO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO**

Conhecer os livros e os alunos não é suficiente para que se efetivem práticas de leitura literária na escola. É necessário que as ações com estes livros, alunos e textos sejam coerentes com os resultados que se pretende alcançar. Cosson (2014, p. 178) salienta que o “que um método faz é aprimorar, consolidar, fortalecer aquilo que pretendemos alcançar, tornando mais factível atingir nossos objetivos”. Desta forma, planejar é a melhor maneira para que os alunos aproveitem o texto literário como objeto estético de forma compartilhada, interagindo com os colegas na sala de aula e articulando três etapas no processo de leitura, segundo Cosson (2014), a saber: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura.

Colomer (2007, p. 116), citando Kiefer, aponta que a sistematização das atividades com a leitura da literatura na escola, poderia ocorrer de maneira mais efetiva:

(...) se os professores organizavam um contexto de trabalho em que ocorriam as seguintes situações: projetos ou unidades prolongados de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulavam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluíssem entre as crianças.

Ao se trabalhar com grupos grandes de alunos, como é o cotidiano em uma sala de aula, o ato de planejar evita problemas no momento de socializar as leituras e as conclusões que delas podem resultar. Como os recursos pedagógicos nem sempre estão disponíveis ou funcionando, principalmente na escola pública, o planejamento já pode prever as possíveis alterações no projeto de leitura pretendido.

### **PROPOSTA DE PLANEJAMENTO – CAMINHOS AO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Diante da necessidade inequívoca de planejar os percursos pedagógicos da leitura literária na escola, Renata Zucki, em sua dissertação (2015, p. 71), elaborou um modelo didático para este trabalho a partir dos pressupostos da literatura comparada e do estabelecimento da intertextualidade. Nessa perspectiva, as leituras programadas são planejadas dentro de uma “temática geradora”. Essa temática, por sua vez, agrega não apenas os textos literários a ela atrelados, como também a outras formas de artes ou áreas de conhecimento. As temáticas

escolhidas, nesse sentido, devem estar sempre voltadas aos interesses dos leitores em seu contexto existencial mais próximo, seja considerando-se a sua faixa etária, grupo cultural, classe social, etc. Os principais passos dessa metodologia estão expostos a seguir:

**1 – Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:** é o momento de discussão e verificação sobre aspectos que dizem respeito ao fato de os alunos já terem ou não o conhecimento prévio sobre as leituras que serão efetuadas e às temáticas que serão trabalhadas.

**2 – Recepção e análise das obras:** ao visualizar as obras, os alunos já podem apontar para o professor os caminhos pelos quais a interpretação, segundo a sua percepção, está seguindo. É a hora também do que Cosson chama de “presentificação”, ou seja, aproximar as temáticas da vida do aluno, a partir da mediação do professor.

**3 – Integração de conhecimentos culturais:** depois da leitura dos textos ou objetos artísticos, os alunos vão realizar atividades lúdicas propostas pelo professor, relacionadas à temática trabalhada na oficina e o estabelecimento de relações intertextuais para a expansão das propostas feitas.

**4 – Conclusões:** discussão com e entre os alunos para analisar de que forma aconteceu a recepção dos textos e objetos artísticos/culturais lidos. Esse é o momento de discutir se gostaram, não gostaram, testar hipóteses sobre como a obra poderia ter sido lida/escrita.

Para entender com mais propriedade esse modelo, vamos, na sequência, apontar uma dessas possibilidades de realização de leitura a partir da proposta de Renata Zucki (2015).

## MODELO DE PRÁTICA DE LEITURA – DURAÇÃO 4 HORAS

**Tema geral da prática:** Os jovens e suas relações com os animais de estimação.

**Proposta desse Módulo:** Relações possíveis entre o conto “A menina e o sapo”<sup>6</sup>, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto “O conto de fadas da princesa moderna!”<sup>7</sup> de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney “A princesa e o sapo”<sup>8</sup> e a fábula “A princesa e o sapo”<sup>9</sup> dos irmãos Grimm.

### 1. Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

---

6 Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/menina-sapo-634199.shtml> Acesso em: 05 Out. 2015.

7 Disponível em <http://sapo-principe.blogspot.com.br/2010/01/o-conto-da-princesa-moderna.html> Acesso em: 05 Out. 2015.

8 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hPX4kCyyb7A>. Acesso em: 05 Out. 2015.

9 Disponível em <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=3>. Acesso em: 05 Out. 2015.

- Conversa com os alunos sobre os tipos de textos que serão trabalhados e questioná-los se saberiam apontar algumas diferenças entre eles. Após isso, considerando as contribuições feitas pelos alunos, explicitar as diferenças que sejam relevantes para a realização do trabalho proposto.
- Questionar os alunos se eles sabem o porquê de serem sempre apresentados animais nos contos de fadas e elencar, segundo comentem eles, que animais aparecem em quais contos.
- Conversar sobre o tratamento recebido por esses animais pelos outros personagens nos contos e fábulas. Analisar se esses tratamentos parecem adequados ou não.

## **2. Recepção e análise das obras:**

- Leitura dramatizada do conto “a menina e o sapo” junto com os alunos.
- Leitura dramatizada do texto “O conto de fadas da princesa moderna”.
- Questionamento aos alunos sobre a quebra da normalidade dos contos de fadas nos dois textos já apresentados.
- Exibição de trechos do filme “A princesa e o sapo”, focando em dois momentos: o primeiro é aquele em que o príncipe vira sapo e, depois, o momento em que a protagonista do filme também vira sapo e o porquê deste fato ocorrer com os dois.
- Para efeitos de comparação com a história tradicional presente no imaginário coletivo, apresentar a fábula a “Princesa e o sapo” dos irmãos Grimm.
- Discutir a diferença entre os quatro textos apresentados.

## **3. Integração de Conhecimentos Culturais:**

- Explicação sobre o gênero Fábulas. Como os gêneros conto e desenho animado já foram objetos de explicação em Módulos anteriores, retomar brevemente e acrescentar explicação sobre o gênero fábula.
- Releitura das obras apresentadas através de dramatizações, com possíveis mudanças nos enredos ou finais das histórias.
- Pedir aos alunos que desenhem o “animal mágico” que eles gostariam de ter, com capacidade de transformar-se mediante um determinado gesto deles. Explicitar, oralmente, que gesto seria esse. Escrever uma frase a respeito de que tipo de transformação eles esperariam desse animal e para que essa transformação seria útil.

- Socialização das frases e desenhos entre os colegas, com comentários sobre como cada um trataria esse seu “animal mágico”.
- Exposição dos desenhos e frases no mural da escola.

#### **4. Conclusões:**

- Avaliação da participação nas atividades e discussões propostas. Verificar se os alunos compreenderam que, apesar de os personagens nos contos e fábulas serem animais, de fato eles representam diversos tipos de pessoas que existem na sociedade;
- Discussão sobre outras formas de representar as pessoas: gravuras; desenhos, caricaturas, fotografias; pinturas; e, em especial, a configuração literária de uma personagem.
- Autoavaliação para o próprio aluno verificar como internalizou as informações deste Módulo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao trabalharmos a literatura de maneira lúdica, com base em relações intertextuais, sem as cobranças que são rotineiras na escola, o objetivo a ser alcançado é que os alunos internalizem as experiências com os textos e os objetos artísticos e culturais, aumentando o seu repertório de experiências. Como se procurou ressaltar ao longo desse texto, bem como mostram as pesquisas da área, estas práticas podem transformar o processo de leitura da literatura em algo mais agradável e prazeroso, mesmo no contexto escolar, que sempre exerce o papel da cobrança.

Os caminhos do letramento literário são diversos, as práticas para sua efetivação também o são, mas, em síntese, elas dependem da posição do professor como sujeito mais experiente que possa exercer a mediação entre texto-autor-aluno para que esse diálogo não seja uma conversa monológica.

Esperamos, também, que mais professores tenham conhecimento das práticas de letramento literário e que, no futuro, tenhamos mais leitores, não somente de livros literários, mas leitores da realidade que os cerca.

### **REFERÊNCIAS**

CANDIDO. A. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

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

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, M.M. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibepx, 2007.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FILLOLA, A. M. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla, 1994.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

KLEIMAN, A. (org) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2013

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

ZUCKI, R. *Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015, 160 f.