

Era uma vez ... uma literatura para brincar

Sílvia Nilcéia Gonçalves¹
Marta Nornberg²

Resumo

Este artigo sistematiza processos pedagógicos decorrentes de pesquisa-intervenção conduzida com crianças do ciclo de alfabetização. A intervenção envolve a aplicação de roteiros de leitura elaborados com ênfase em sua dimensão lúdica, que visam à promoção do letramento literário e ao direito de brincar. A reflexão analítica aponta a ludicidade como expressão das culturas infantis e os roteiros como elemento articulador entre literatura e ludicidade. Apresenta o professor como um adulto atípico que, com as crianças, descobre o universo da literatura e da ludicidade.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantil. Ludicidade. Roteiro de leitura.

Once upon a time... literature to play with

Abstract

This article systematizes pedagogical processes resulting from intervention research conducted with children in the early literacy development cycle. The intervention involves the use of reading scripts developed with an emphasis on playfulness and aimed at promoting both reading competence of literary works and the children's right to play. The analytical reflection highlights playfulness as an expression of childhood cultures and understands the reading scripts as articulating elements between literature and playfulness. It presents the teacher as an atypical adult who discovers the universe of literature and playfulness along with the children.

Keywords: Literacy. Children's literature. Playfulness. Reading script.

PELA ESTRADA AFORA EU VOU BEM SOZINHA, LEVAR ESSES DOCES PARA A VOVOZINHA ... O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DESTA REFLEXÃO

Este artigo sistematiza processos pedagógicos de uma pesquisa-intervenção (DAMIANI et al, 2013), de caráter longitudinal, realizada nos últimos três anos (2013-2015) com um grupo de crianças que frequentam o

¹ Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

² Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) de uma escola de periferia da Rede Municipal de Porto Alegre³. Vincula-se a projeto de pesquisa que, no âmbito do Observatório da Educação/CAPES, procura desenvolver uma prática inovadora⁴ voltada para a alfabetização/letramento das crianças por meio da elaboração de roteiros de leitura que contemplem dimensões relacionadas ao letramento literário e à ludicidade.

Como professora-pesquisadora (SCHÖN,1995; NÓVOA, 2001; CONTRERAS, 2012) que pesquisa sua prática pedagógica, pensar uma proposta que contemple o lúdico nas aprendizagens escolares tem sido inquietante. Tal preocupação desdobra-se em inúmeras ações na sala de aula, dentre elas, o trabalho com roteiro de leitura, estratégia adotada para conduzir os processos pedagógicos da pesquisa-intervenção, detalhado e analisado neste artigo.

Woods (1999) destaca a importância de os professores melhorarem “sua capacidade de ver e pensar o que fazem” (p.129) por meio de uma prática investigativa de seu fazer pedagógico. Lembra que Schön, ao ver o professor como um profissional reflexivo, enfatiza o seu papel inovador, criativo e imbricado em se debruçar sobre os problemas, “inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente” (idem).

Alves (2003), por sua vez, postula que nós, professores, “precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos” (p.2); precisamos encarar nosso ofício como um lugar de investigação, onde práticas e angústias pedagógicas sejam constantemente pensadas e postas à prova, onde falas e reações dos alunos sejam acolhidas, onde leitura teórica e inovação – tentativa nova de dar conta das demandas de nosso dia-a-dia – se façam

3 A escola situa-se na zona norte da cidade de Porto Alegre/RS. Trata-se de uma instituição educativa de porte grande, com mais de 1500 estudantes, com atividades de ensino em todos os níveis da Educação Básica. As turmas tinham, a cada ano/ciclo, 25 crianças, em 2013, 27, em 2014, e 28, em 2015. Destas, 14 crianças participaram das atividades ao longo dos três anos/ciclo em que a pesquisa-intervenção foi conduzida. São crianças cuja renda familiar média é de até quatro salários mínimos. A direção da escola na qual a pesquisa-intervenção é desenvolvida consentiu com a sua realização mediante assinatura do Termo de Parceria e Autorização da Pesquisa. Os pais e responsáveis das crianças foram informados em reunião pedagógica de pais, no início de cada ano letivo, e consentiram com a realização das práticas relativas a pesquisa-intervenção.

4 No Programa Observatório da Educação/CAPES, o professor da rede pública de educação básica, que atua como bolsista do programa, deve realizar o desenvolvimento de uma proposta inovadora de ensino/aprendizagem na área ou disciplina em que atua (Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012)

presentes. É preciso colocar ao crivo da teoria a nossa prática; e, de igual forma, ao exame de nossa prática, a teoria.

A pesquisa-intervenção foi eleita por ser a que melhor instrumentaliza o professor-pesquisador, permitindo o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre o seu fazer pedagógico. Segundo Damiani et al (2013, p. 58), “as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. Os autores explicam que pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolvem o planejamento e implementação de mediações, inovações ou mudanças que visam produzir avanços, melhorias, alterações nos processos de ensino e de aprendizagem dos envolvidos, contemplando momentos de avaliação para refazer as práticas conduzidas.

Com base no pressuposto teórico-metodológico da pesquisa-intervenção, o problema prático de investigação foi a condução de situações de leitura e escrita voltadas para o letramento literário e a ludicidade, esta entendida como linguagem característica da criança e, a outra, como tarefa da escola a inserção da criança na tradição cultural.

Para esta reflexão, apresentamos um recorte da intervenção pedagógica, descrevendo e analisando um roteiro de leitura desenvolvido. A materialidade empírica é constituída por trabalhos das crianças, realizados durante a aplicação do roteiro, e registros fotográficos feitos ao longo de todo o processo, desde a elaboração até sua implementação. Também foram considerados os registros em diário de planejamento da professora-pesquisadora.

O artigo está organizado em quatro partes: na primeira e na segunda, encontram-se um breve debate sobre a relação literatura e escola e uma discussão sobre a noção de ludicidade como linguagem própria da criança e elemento que potencializa a prática pedagógica porque amplia a relação entre literatura, escola e infância. A terceira parte apresenta um roteiro de leitura em sua perspectiva de intervenção, indicando os focos e as atividades propostas. Por fim, algumas reflexões são sistematizadas buscando aproximações entre as evidências capturadas junto às crianças durante o desenvolvimento do roteiro e os aspectos teóricos elegidos.

VAMOS PASSEAR NA FLORESTA, ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM! A LUDICIDADE COMO LINGUAGEM QUE CONSTITUI O FAZER PEDAGÓGICO

Usando a metáfora da “floresta” como expressão de potencialidade da vida, onde o “lobo” é o que inibe nossa ação livre sobre ela, e “passear” significa a ação despreocupada, dada pelo brincar e pela possibilidade do olhar curioso e criativo para com a vida, pensemos em como podemos preservar esse encantamento na escola. Nosso ponto de vista aposta na ludicidade como linguagem que permite estabelecer formas ricas e criativas de estar na sala de aula/escola/vida.

Entendemos que as escolas e seus professores constroem, no interior de suas propostas pedagógicas, formas de reinventar a escola como espaço de aprendizagem, comunicação e diálogo intercultural. Alves (2003, 2007) tem procurado mostrar a inscrição de conhecimentos que são criados em múltiplas redes que se estabelecem dentro da escola, com as crianças, as famílias e suas culturas; entre as professoras e suas culturas; com a cultura acadêmica. Fazendo uso de suas palavras, é possível perceber “em que medida influenciemos a escola, através dos tipos de relação que com ela viemos mantendo até o presente” (ALVES, 2007, p. 83). Nessa direção, entendemos que as formas como organizamos as práticas de leitura na escola, por meio da proposição de determinadas estratégias de leituras, podem favorecer mais ou menos espaço de comunicação e diálogo intercultural, assim como podem ampliar ou reduzir nossas experiências de relação com o conhecimento, com o outro, com a própria literatura.

Na intervenção, a potencialidade literária dos textos escolhidos foi trabalhada de forma lúdica, a partir de vários elementos: na forma da leitura; na ênfase dada à palavra contada; na criação de um ambiente de leitura que possibilitasse o faz-de-conta; na preparação para ouvir o texto literário; em várias brincadeiras possíveis de serem feitas a partir do texto. Trabalhar com o texto literário de forma lúdica apresenta-se como possibilidade de fazer uso de práticas que garantam a experiência da infância e os direitos de brincar, imaginar, criar, bem como o direito à aprendizagem da linguagem escrita por meio de estratégias que respeitem os direitos infantis.

Sonia Kramer (2007) alerta que “é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar)” e, para isso, o trabalho precisa ser planejado e acompanhado pelos adultos, na educação infantil e no ensino fundamental, o que indica a responsabilidade de que

“saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (p. 20). Não podemos deixar de lado o fato de que trabalhamos com crianças e, como tal, é importante assumir uma atitude pedagógica que implica o desenvolvimento de um trabalho específico pautado no encontro de práticas que dialoguem com a infância de forma qualificada. Enquanto responsabilidade do professor, é preciso considerar que

(...) as perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos? (BAPTISTA, 2009, p. 13-14)

A compreensão da ludicidade como característica própria da atividade infantil, entendida como princípio articulador das estratégias de ensino, contribui para responder a essas questões. Ensinar a leitura e a escrita, em contextos sociais reais, por meio da linguagem lúdica, pode atender a especificidade do trabalho com crianças de 6 anos. Além disso, o lúdico também deve ser pensado para as crianças maiores de 6 anos. Quem foi que instituiu que a criança ‘morre’ aos 7 anos? Que o brincar e sua forma de compreensão lúdica do mundo se extingue ao sentar nas classes enfileiradas do primeiro ano/ciclo de alfabetização?

Entendemos a ludicidade como algo maior do que parar a aula para fazer um jogo ou uma brincadeira. Optar pelo lúdico significa promover práticas de ensino que respeitem a linguagem e a expressão infantil. Significa ensinar criando contextos e condições pedagógicas que acolham a curiosidade, instiguem a pesquisa, promovam o jogo, o brincar e a livre expressão. Através da ludicidade, é possível pensar tempos e espaços que garantam às crianças a sua inclusão no mundo e na cultura escolar letrada por meio de estratégias que respeitem suas necessidades, interesses e formas de aprendizagem e expressão, desafiando-as a pensar sobre a leitura e a escrita.

Borba (2007) afirma que há inúmeras formas de envolver e relacionar a ludicidade em contextos de aprendizagem. Segundo o autor, uma atividade pedagógica pode ser lúdica quando permite a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças; caso não haja a promoção dessas atitudes, a atividade será entendida apenas como um exercício. Perguntando sobre as lembranças e descobertas que fizemos por meio de jogos e atividades lúdicas, sustenta que, se “incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer” (BORBA, 2007, p.43)

Nesse contexto marcado por jogos, brincadeiras, contação de histórias e desafios, é importante destacar também a importância do trabalho com o desenho, enquanto linguagem simbólica, e com o faz-de-conta. Mello (2005) afirma que, [...] “se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo” (p. 28), precisamos, enquanto professores, garantir condições para que as crianças utilizem profundamente o faz-de-conta e o desenho livre, ambos entendidos e vividos “como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza” (p. 29) A advertência de Mello é construtiva porque, geralmente, os professores entendem o brincar e o espaço lúdico na escola como momentos estanques: ora são associados ao brincar livre; ora são associados a outros objetivos, como os desenvolvidos pelas teorias de Piaget e Vygotsky, isto é, usa-se a ludicidade apenas como uma ferramenta pedagógica.

De acordo com nossos estudos e práticas, defendemos a *ludicidade como a linguagem que constitui o fazer pedagógico*. Para isso, a sociologia da infância, com aportes buscados em Corsaro (2005, 2011), Sarmento (2004) e Brougère (2014), tem contribuído para pensar a dimensão lúdica no universo infantil e, sobretudo, auxiliado na proposição de orientações para redesenhar as práticas pedagógicas, especialmente as que envolvem processos de leitura da literatura infantil. No caso deste artigo, as ideias de ludicidade, em Sarmento e Brougère, e de adulto típico, de Corsaro, foram tomadas como referência para a organização e a análise das situações decorrentes da pesquisa-intervenção conduzida.

Para Sarmento (2004), a ludicidade é parte do dia-a-dia da criança e “constitui um traço fundamental das culturas infantis” (p. 15). O brincar não é atividade exclusiva das crianças, mas característica própria do homem e uma

de suas atividades sociais mais significativas. “As crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério”, informa Sarmiento (2004, p.15). Através da atividade lúdica, a criança relaciona-se com os pares, com o meio em que vive; imagina lugares, situações e pessoas; elabora questões que não entende na sua realidade mais próxima e cria condições de pensá-las.

Os estudos de Brougère (2014) são instigantes porque revelam que a ludicidade não é expressa por um conjunto de ações determinadas que as tornariam mais ou menos lúdicas. Fazendo referência aos estudos de Reynold, o estudioso mostra que “o caráter lúdico de um ato não vem da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito” (p. 21). O brincar não comporta nenhuma atividade instrumental porque “tira suas configurações de comportamentos de outros sistemas afetivos comportamentais” (idem).

A elaboração e a implementação dos roteiros têm, como princípio, o respeito ao pensamento da criança e ao mundo infantil, à forma como se adentra no universo infantil e, ainda, aos cuidados em relação a como o professor se coloca nessa relação. Assim, o conceito de “adulto atípico”, de Corsaro (2011), serviu de aporte teórico para pensar a participação do professor na condução dos roteiros de leitura. Em suas pesquisas, o sociólogo se envolveu em situações de brincadeiras com as crianças, criando uma relação de confiança, o que lhe proporcionou uma circulação livre e um olhar diferenciado, agindo como um adulto diferente, destituído de poder e do distanciamento normal dos adultos no que diz respeito ao mundo infantil.

Com base nesses estudos, entendemos que o trabalho com a literatura infantil, por meio dos roteiros de leitura, adquire um caráter lúdico na medida em que está pautado no respeito pelo universo infantil e na tentativa de estar em consonância com as culturas infantis. Isso significa que há, no exercício de elaboração dos roteiros de leitura, a permanente busca pelo acolhimento e respeito ao modo pelo qual as crianças pensam e se expressam.

A ESTRADA É LONGA, O CAMINHO É DESERTO. E O LOBO MAU CAMINHA AQUI POR PERTO ... A APROXIMAÇÃO ENTRE LITERATURA E ESCOLA

A literatura infantil e a escola estão intimamente relacionadas. E esta aproximação não é feita ao acaso: “Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo” (ZILBERMAN, 2003, p.15). Literatura infantil e escola surgem com o advento da infância e com a função de preparar a criança para ser um adulto. Assim, o conteúdo dos textos literários infantis e os conteúdos trabalhados na escola tiveram por objetivo formar a criança, impor-lhe hábitos, atitudes e valores desejáveis à formação do homem moderno.

Em seu percurso histórico, o livro infantil, escrito por adultos, acabou por influenciar a criança, construindo nela uma visão de mundo e de sociedade a partir da perspectiva dos adultos. No entanto, um bom livro pode proporcionar também outras vivências à criança: pode servir de elemento emancipador, propor prazer estético e literário, ampliar seus horizontes e conhecimentos, servir de canal para elaborar seus medos, sonhos e desejos.

Nos últimos anos, a literatura infantil e a escola têm mudado de papel. Textos com fundo moral explícito e de baixa qualidade estético-literária têm sido questionados, bem como o ensino sem sentido e mecanicista tão difundido na escola, mas que não vem alcançando êxito. Em busca de alternativas, a literatura e a escola estão se reencontrando, agora sob novas perspectivas, com novos objetivos. Se, no início, foi a literatura que assegurou o discurso que a escola defendia (da desigualdade, da supremacia de uns sobre os outros, do que julgava certo e errado, do padrão dominante), quem sabe agora não é a hora de ela ser o elemento desencadeador das mudanças desejadas? Essa é nossa aposta, que pode ser feita adotando-se uma nova concepção sobre o papel da literatura na escola.

Uma das perspectivas assumidas neste trabalho é a do letramento literário como uma das responsabilidades da escola. Nessa perspectiva, o texto literário não é utilizado como meio para transmitir valores, condicionamentos de atitudes, visão de mundo e metalinguagem – o texto à serviço da pedagogia – mas sim como forma de produzir um leitor capaz de usar a leitura em suas mais diversas possibilidades, como fonte de conhecimento, informação, fruição, desenvolvimento da imaginação, criatividade... Tal modalidade de letramento envolve práticas de recepção e de produção de textos literários, permitindo a constituição de universos imaginários e ficcionais.

Cosson (2012) alerta que ler literatura é mais do que deleitar-se com a história ou as palavras exatas do texto poético: “É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (p. 120). Esse tipo de leitura crítica requer aprendizado e “não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (idem).

A aprendizagem da Língua Portuguesa ainda tem sido vista como uma tortura. Tem-se a impressão de que nunca se irá falar essa língua, que é a nossa língua, cuja gramática, em grande parte, antes de ingressarmos na escola, já temos desenvolvida (POSSENTI, 1996). É preciso buscar alternativas que levem à alegria, ao prazer, ao lúdico, ao sentido e ao conhecimento; que inundem as salas de aula com formas significativas de aprendizagem; que formem leitores e escritores e não mero copistas de letras perfeitas. É preciso que o riso se faça presente na leitura em voz alta, na declamação de poesias, na escrita de textos, na busca incessante por novas maneiras de dizer e de contar histórias.

Contra a ideia de que ler corresponderia meramente a “decodificar letras”, assumimos o posicionamento de que ler é relacionar cada texto lido aos anteriores; é explorar os “próprios sentimentos, examinando as próprias relações através da relação que o texto oportuniza” (GOES, 1996, p.16) A leitura é, assim, entendida como um ato de produção de sentidos, onde o leitor passa a ser coautor, na medida em que busca, em seu repertório (outros textos, fatos vividos, imagens construídas), sentido para o que lê, “num processo que dota o leitor da capacidade de ad-mira-ção (olhar que aprende e aprende)” (idem).

Para que a leitura possa de fato ser feita dessa forma, é preciso que os textos literários utilizados em sala de aula sejam abertos e propiciem muitas leituras. Goes (1996) propõe uma definição para literatura infantil que nos ajuda na escolha dos livros: a “literatura infantil é linguagem carregada de significados até o grau máximo possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhe são próprias” (p. 16). Tais exigências dizem respeito à natureza da literatura infantil, pois ela constitui uma arte, representa um meio de educar a criança e, sobretudo, permite o desenvolvimento de sua percepção estética do mundo, o refinamento de qualidades e a ampliação de sua inteligência, ideias e gostos.

Na intervenção proposta, procuramos usar livros de literatura infantil que permitissem uma leitura capaz de despertar diferentes interpretações. Foram

evitadas as atividades realizadas apenas com trechos de histórias, como as frequentemente apresentadas em livros didáticos, ou as que tivessem como referência apenas a escrita e a leitura da palavra ou de suas sílabas, assim como as que pensassem apenas no ensino da metalinguagem. Outra opção foi avançar no que é chamado de “Leitura Deleite”, ou seja, a leitura feita para promover a fruição literária, o contato com o texto literário.

- CHEGUE MAIS PERTO MINHA NETINHA... PARA EU TE VER MELHOR...

- POR QUE ESSES OLHOS TÃO GRANDES? E ESSE NARIZ? E ESSA BOCA? ... A DESCRIÇÃO DE UM ROTEIRO DE LEITURA

O objetivo da intervenção pedagógica realizada foi o de contribuir para a formação do leitor de forma lúdica. Procurou-se trabalhar de modo a produzir um leitor tanto na perspectiva da aquisição da leitura como na de promover o letramento literário, procurando, desde o início da escolarização, propiciar, ao leitor inicial, contato com textos literários.

Muito se tem falado na importância do brincar na infância e no uso da ludicidade em sala de aula. Os materiais orientadores fornecidos pelo Ministério da Educação para o ensino fundamental de 9 anos (2007) e os Cadernos de Formação do Alfabetizador, elaborados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, PNAIC, 2012), também destacam a importância da ludicidade e da literatura infantil no trabalho desenvolvido em sala de aula. Efetivamente, o que se tem feito na escola? Especificamente, que tipo de trabalho tem sido feito com o texto literário? Concretamente, como têm sido “explorados e destacados os aspectos lúdicos e oníricos, ficcionais e criativos do texto literário em sala de aula no processo interpretativo e analítico das práticas de letramento literário desenvolvidas?” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 69)

De modo geral, parece que falamos e conseguimos recomendar as atitudes a serem tomadas diante do texto literário, mas ainda há poucos estudos com exemplos de trabalhos concretos demonstrando como a ludicidade pode ser explorada já na análise da composição do texto, na escolha do léxico, nas possibilidades de produção de sentido, no estudo do gênero, entre outras possibilidades.

No contexto da intervenção por nós realizada, propusemos a elaboração de *roteiros literalúdicos*, ou seja, roteiros que propõem o letramento literário de forma lúdica. Ao optar pela junção das palavras literatura e lúdico, constituindo o termo *literalúdico*, estamos fazendo alusão aos estudos de Alves (2007), especialmente quando a autora assume que a escrita das palavras dessa maneira procura mostrar os limites “herdados” da ciência moderna que dicotomiza os sentidos e as articulações das palavras e dos conceitos entre si. Igualmente, mas ampliando essa noção, entendemos que a junção dessas palavras intensifica a articulação entre a literatura e o lúdico, algo que sustenta referencialmente a elaboração do roteiro de leitura proposto. Dessa maneira, a ideia de brincar com o objeto livro é ampliada para o brincar com o que o livro proporciona a partir da leitura, tomando a ludicidade como fio condutor das atividades.

Os roteiros de leitura são uma alternativa qualificada para o ensino da leitura por meio da proposta de sequência básica e expandida para os estudantes maiores (COSSON, 2014) e como proposta de trabalho com crianças menores (SOUZA; FEBA, 2011). Na intervenção, os roteiros foram elaborados contendo os seguintes elementos: motivação, forma de contação, exploração, extrapolação e atividades específicas de leitura e de escrita. Os cinco elementos foram elencados considerando a idade das crianças e os objetivos do trabalho com o texto nessa etapa do ciclo escolar. Entre os objetivos, destacamos os seguintes: aproximar a criança ao texto literário e iniciar a exploração linguística; favorecer a compreensão dos elementos presentes no texto em questão; instrumentalizar as crianças para a criação e o desenvolvimento de estratégias que as auxiliassem na interpretação do texto lido; explorar o texto como elemento de ensino da leitura e da escrita, analisando palavras baseadas em sua complexidade e em seu contexto textual.

Cada elemento do roteiro foi pensado em termos lúdicos e elaborado a partir do que o texto trazia de possibilidades. Ao elaborar tais roteiros, o professor precisa ter como princípio pedagógico o ensino criativo, incluindo a imaginação em seu processo de elaboração, procurando desenvolver a “capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento” (WOODS, 1999, p. 132) Tal processo exige, do professor, a consciência da necessidade de adaptação, flexibilidade e facilidade para improvisar e experimentar novas ações na medida em que o roteiro será aplicado. Exige, também, uma sintonia com o grupo com o qual trabalha – gostos, interesses, potencialidades, conhecimento específico da faixa etária – e os saberes específicos sobre literatura – letramento literário, elementos do

texto narrativo, poético. É preciso ter cuidado na escolha da forma da leitura, das intervenções que fará, em seus gestos e respostas dadas às questões das crianças.

Além disso, para ter uma amplitude maior em seu caráter lúdico, a atitude do professor também precisa ser lúdica. Partilhar do universo lúdico da criança é fundamental: “Mas a gente ainda não saiu da história, professora” disse uma das alunas ao ser chamada para ir ao refeitório, enquanto brincava com suas colegas em uma das grandes árvores do pátio da escola, após terem escutado a história do *Lobo e os Sete Cabritinhos*, em clara alusão à cena em que o lobo vai descansar embaixo de uma árvore, após engolir os cabritinhos. Realidade e ficção se misturam para as crianças.

Na sequência, apresentamos um roteiro de leitura desenvolvido num dos momentos da intervenção pedagógica. Ele foi elaborado quando as crianças estavam no 2º ano do ciclo de alfabetização, em 2014. É importante destacar que elas já tinham trabalhado com roteiros de leitura no ano anterior. Esse roteiro foi desenvolvido durante uma semana e desdobrou-se em várias atividades.



O livro escolhido para a elaboração do roteiro possui um texto construído com rimas, evocando a imagem das bruxas dos contos de fadas, e dialoga com outros textos, fazendo várias relações intertextuais. Como estávamos trabalhando com contos de fadas e em época de Halloween – quando a escola é tomada por crianças querendo viver um pouco mais seus medos –, foi selecionado o livro “Buu.... bruxa!”, de Lisete Johnson, com ilustrações de Carla Pilla, da editora Edição do Autor.

Para a motivação – momento em que se prepara o leitor para a leitura, em que se pensam estratégias de mobilização para a leitura –, foram propostas duas atividades:

a) *Jogo da força*: Desde o ano anterior, era costume fazer essa brincadeira com as crianças, atividade da qual gostavam muito. No segundo ano, com a aquisição da leitura, o jogo ficou mais interessante, pois todos estavam usando estratégias leitoras para a adivinhação da palavra. No ano anterior, usavam muito mais o “chute” de letras. A palavra escolhida para o jogo foi ABRACADABRA, que abre a história do livro. A força foi desenhada

no quadro, e um boneco feito em partes foi usado para o número de chances do jogo;

b) *Descoberta da palavra*: Um novo jogo foi proposto. A turma foi dividida em equipes de seis integrantes. No quadro, foram fixadas 11 fitas dupla face e, sobre duas mesas colocadas ao fundo da sala (que por meio de dois corredores organizados conduziam os alunos até o quadro), foram espalhadas as 11 letras da palavra ABRACADABRA. Duas equipes de cada vez eram chamadas ao quadro para brincarem. Dado o sinal, um aluno de cada vez pegava uma letra no fundo da sala, seguia pelo corredor e a fixava no lugar correspondente. Vencia a equipe que executasse a tarefa corretamente (Figura 1). Nesse jogo, os alunos deviam acionar suas habilidades de leitura e observação, ao mesmo tempo em que precisava mobilizar rapidez e agilidade; além disso, o grupo também precisava criar uma estratégia de jogo: iriam pegar qualquer letra ou as letras na ordem da palavra?

Figura 1: Jogo Descoberta da palavra





Fonte: Acervo fotográfico da professora-pesquisadora, 2014.

Os dois jogos realizados serviram para motivar as crianças para a leitura que seria realizada em seguida. A partir da palavra “abracadabra”, o mundo das bruxas, magias e poções foi ativado. As crianças puderam antecipar e fazer inferências sobre o conteúdo do livro que seria lido, relembrando suas experiências leitoras e de mundo. Após conversar sobre o que evocava a palavra “abracadabra” e seus possíveis desdobramentos na leitura, foi iniciado o segundo passo do roteiro de leitura: a escolha da forma como seria realizada a contação.

Optamos pela leitura da história para que as crianças escutassem a sonoridade das palavras, percebendo a brincadeira com as rimas e seu conteúdo. Foram usadas imagens ampliadas das bruxas citadas na história, as quais eram fixadas no quadro à medida que apareciam na leitura. A primeira leitura foi intercalada com pausas, abertas aos comentários das crianças.

Depois, a história foi lida novamente e, desta vez, sem interrupções, para que todos pudessem se concentrar em aspectos mais estilísticos do texto, como as sonoridades e as rimas.

No momento da exploração mais refinada do texto, foram realizadas atividades por meio de desenhos, de escrita, de rodas de conversa, do reconto. Nessa etapa, foi possível tecer relações entre o texto e as imagens, entre o texto e o conhecimento de mundo das crianças, a partir do que anteciparam e inferiram com base na leitura. Também foram realizados questionamentos que ajudaram a explorar aspectos textuais – como a escolha do léxico, das imagens evocadas, da estrutura do texto (início, meio e fim). Por fim, também foi realizada uma nova roda de conversa, de um lado, e uma atividade com desenhos. Cada criança foi convidada a desenhar uma bruxa, citada pelo texto ou evocada por sua imaginação (Figura 2). Os desenhos foram fixados no quadro. Depois de comentados e analisados, fizemos uma votação para escolher aquele do qual a turma mais gostou (Figura 3).

Figura 2: Desenhando a bruxa escolhida



Figura 3: Observando as bruxas



Fonte: Acervo fotográfico da professora-pesquisadora, 2014.

Como extrapolação – momento em que são propostas atividades para além do texto, em que podem ser exploradas a intertextualidade e a interdisciplinaridade –, foram realizadas quatro atividades:

a) *Produção de feitiços*: com o armário aberto da bruxa (citado no livro), as crianças “pegaram ingredientes”, de forma imaginária, e criaram seus próprios feitiços. Os feitiços foram registrados por escrito e “jogados” na turma num segundo momento.

b) *Produção de convites*: as crianças já estavam familiarizadas com o tipo textual “convite”, que já havia sido trabalhado em outro momento; foram, então, encorajadas a criarem um convite para uma festa em que a bruxa escolhida na atividade de exploração fosse a anfitriã (Figura 4)

Figura 4: Convite da bruxa



Fonte: Acervo fotográfico da professora-pesquisadora, 2014.

c) *Festa Abracadabra*: as crianças vieram fantasiadas. Todos os seres encantados e super-heróis foram convidados: foram realizados desfile, brincadeiras e um lanche coletivo em clima de festa encantada.

Figura 5: Festa Abracadabra



Fonte: Acervo fotográfico da professora-pesquisadora, 2014.

d) *Livro da Trudi e Kiki, de autoria de Eva Furnari*: o livro faz um convite, em sua última página: “E, com todo escarcéu pronto, ela pega a sua vassoura... Mas aí, é um outro conto!! Peçam mais pra professora!” A partir desse convite, combinamos que outra história com bruxas seria trazida, a história da Trudi e da Kiki, duas meninas, duas vidas, duas histórias que se cruzam. Em seguida, foi realizada uma atividade específica de leitura e de escrita. Esse foi um momento para se debruçar sobre a palavra, sobre a construção da escrita. No roteiro, foi proposto, depois da festa, que as crianças produzissem um texto relatando a festa da qual participaram, no clima da bruxa Malévola, a escolhida por elas. Os textos foram escritos, lidos pela professora e, a partir de sugestões e apontamentos, reescritos. As sugestões levaram em conta cuidados com a ortografia, a sequência da história, a completude do texto e o uso de pontuação simples.

E ELES VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE ... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

O trabalho com roteiros de leitura possibilita a construção de algumas reflexões pedagógicas a partir dos elementos decorrentes da intervenção realizada. Assim sendo, concluímos o presente artigo retomando três principais questões: (1) a ludicidade como traço das culturas infantis e não apenas como um recurso para o trabalho do professor; (2) a ludicidade como linguagem; (3) o professor como adulto atípico. Na sequência, discutimos cada um desses eixos apresentando algumas percepções decorrentes da intervenção realizada, tomando como base os conceitos elegidos da literatura de apoio teórico.

Quanto à primeira questão, os professores que trabalham com a ludicidade costumam usá-la como ferramenta pedagógica. Os Cadernos de Formação do Alfabetizador (MEC/PNAIC, 2012), material que tem sido tomado como referência para o trabalho no ciclo de alfabetização, abordam a temática da ludicidade. Os diferentes textos que compõem os quatro cadernos da unidade 4 versam sobre a ludicidade, afirmando, por exemplo, que diversos estudos ressaltam “ a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar” (BRAINER et al, 2013, p. 10) Entretanto, entendemos que a ludicidade pode ser mais que um recurso; pode tornar-se

elemento constitutivo da prática pedagógica, na medida em que o educador a reconheça como traço constitutivo das culturas infantis.

Na intervenção conduzida, a partir dos roteiros de literatura lúdicos, a ludicidade esteve presente em diferentes momentos das aulas por meio da garantia de tempo e espaço do brincar livre, do acolhimento das brincadeiras e ideias trazidas pelas crianças, do desenvolvimento de jogos, da ocupação de outros ambientes da escola. Tal forma de organizar a prática pedagógica ocorreu justamente porque compreendemos que a escola precisa garantir a manifestação, o fortalecimento e a produção das culturas infantis por meio do reconhecimento de um de seus traços constitutivos, o brincar, a ludicidade.

No que diz respeito ainda à intervenção, os jogos, as brincadeiras, a escolha do tema do livro e da festa foram feitos de forma integrada. Não foram planejadas como tarefas agregadas aos conteúdos trabalhados, mas como os próprios objetos/conteúdos. Por outro lado, os conteúdos programáticos, aqueles inscritos nos planos de estudo do ano/ciclo, também estavam lá. Através da atividade da força, por exemplo, as crianças mobilizaram seus conhecimentos sobre a língua, num clima de brincadeira e descoberta, realizando o jogo de forma coletiva. Já no jogo de montar a palavra “abracadabra”, elas puseram o corpo em movimento e precisaram articular seus conhecimentos novamente com a demanda da atividade. Durante a festa, as crianças liberaram sua imaginação, “entrando no clima de fantasia”, sendo recebidas para a festa e exercendo papéis segundo a fantasia que usavam. Os elementos lúdicos evocados no roteiro se constituíram como parte do mundo infantil e foram acolhidos pelas crianças. Nas aulas em que o roteiro de leitura foi trabalhado, o clima foi de brincadeira. As crianças, já acostumadas a trabalhar dessa forma, assim que compreendiam a regra do novo jogo ou a atividade a ser feita, sugeriam novas formas de jogar e atuar. Participavam ativamente do que era proposto, sentindo-se coautoras do que era feito, pois suas contribuições eram acolhidas e postas em prática, na medida do possível. Por exemplo, no jogo da força, as crianças pediram para que fossem dadas dicas, ao invés de só ir destacando as letras ditas; ou, ainda, indicaram o que gostariam que tivesse na festa, como a seleção de música, o rádio, a forma de decoração da sala de aula para a festa, com cartazes, onde “a bruxa Malévola lançasse feitiços nos convidados”, sugestão dada por uma das alunas.

A ludicidade foi colocada em outro patamar: não mais apenas como recurso, mas como o próprio meio no qual a prática pedagógica se dá.

Procuramos ver a criança do ciclo de alfabetização como sujeito de direito do estatuto da infância, especialmente no que diz respeito ao seu direito de brincar e, sobretudo, buscamos tensionar o seu direito de ser vista como ser que é constituído pela linguagem do brincar.

Quanto à segunda questão, em nenhum momento parou-se a atividade para brincar. Brincar foi a atividade. Vários conteúdos foram mobilizados através do brincar. A festa foi construída de tal maneira que o desenho da bruxa, o convite para a festa, a festa em si, e a escrita sobre a festa fizeram parte de um dia normal de escola. As crianças comentavam sobre as fantasias que iriam usar, comprometiam-se a trazer algo para as crianças que não tivessem algum adereço ou fantasia e, no dia da festa, ajudaram na maquiagem dos que estavam sem os devidos materiais. Desfilaram com suas fantasias pela escola. Participaram dos demais compromissos da escola, como a merenda e o recreio, sem sentirem que deveriam tirar a fantasia, pois estavam imersas no “clima da festa” e na temática criada para aquele dia de aula: a festa da bruxa Malévola.

A leitura da história foi feita de forma lúdica, com entonações e gestos demandados pelo conteúdo literário. Os comentários feitos pelas crianças durante a leitura surgiram no mesmo clima, ora lembrando alguma característica de uma das bruxas citadas, ora imitando outra. Diferentes histórias já lidas foram evocadas como parte da memória literária já construída. As crianças trabalharam questões importantes de construção da leitura literária de forma lúdica: o conhecimento do gênero, a antecipação, a criação de inferências, a intertextualidade, assuntos que foram abordados em meio à diversidade de atividades oferecidas.

Por fim, no que diz respeito à terceira questão, a dimensão *literalúdica* caracteriza a forma como o adulto age e se relaciona com as crianças. Nesse tipo de trabalho, em que a ludicidade assume um lugar de destaque na sala de aula, o papel do professor adquire características próprias também. O professor é um adulto, mas um adulto diferente porque partilha do mundo infantil com as crianças. Trata-se de um adulto que não deixa de ser adulto – mantendo os conhecimentos e vivências que lhe são próprios – mas que passa a fazer parte das brincadeiras e situações vividas pelas crianças, um adulto que aprende e ensina com elas. É o que Corsaro (2005) chama de adulto atípico ou “uma criança grande” (p. 451). O professor/pesquisador desloca-se de seu papel de estrangeiro, ou seja, de não pertencente à cultura infantil, e passa a brincar e compartilhar do universo delas. Conforme Corsaro (2005), “o pesquisador

crece com as crianças e compartilha diretamente suas vidas como um amigo adulto especial” (p. 464). A cumplicidade que existe com esse grupo de crianças proporciona uma maior interação com elas, de forma próxima e enriquecedora.

Ao jogar o jogo da forca, as crianças foram desafiadas a vencerem a professora-pesquisadora, que participava do jogo ativamente, torcendo para que elas perdessem, ficando triste quando acertavam a letra e fazendo brincadeiras quando erravam. Em outro momento, a professora-pesquisadora demonstrava como jogar o jogo das letras do Abracadabra, saindo em disparada pela sala, da mesma maneira como as crianças fariam depois, mas com as limitações do tamanho de seu corpo e idade. Devido a esse elevado grau de cumplicidade, uma das crianças abordou a professora, perguntando: “Qual será a tua fantasia professora? ” Obviamente, durante o dia da festa, a professora também participou do desfile pela sala e pela escola.

Um professor que brinca – um adulto atípico – é uma pessoa que escuta as demandas infantis, aceita os papéis a ele oferecidos nas brincadeiras; é um adulto que partilha dos interesses das crianças, mas, ao mesmo tempo, não perde seu lugar de professor. O roteiro apresentado como *literalúdico* permitiu a experiência de agir como um adulto atípico, apresentando um professor que brinca e partilha das questões lúdicas do universo infantil. Não há como propor a brincadeira e mediar o conhecimento produzido por ela e através dela sem se impregnar pelo brincar. E é nesse pacto formado pela inserção do professor na infância que as propostas são tomadas pelas crianças como possíveis de serem aceitas. As crianças permitem-se brincar e jogar com esse adulto porque ele inseriu-se no universo que lhes é próprio.

A intervenção pedagógica foi motivada por pensar uma outra aproximação entre a literatura infantil e a escola, rompendo com o ensino tradicional, promovendo o que chamamos de letramento literário, mais especificamente, o letramento literário de crianças pequenas, em fase de alfabetização. Para tanto, a professora-pesquisadora também reinventou seu fazer pedagógico, criando roteiros de leitura capazes de introduzir a ludicidade como elemento que dialogasse com a cultura infantil. Alves (2003) assinala a importância de voltarmos ao cotidiano da sala de aula para fazer pesquisa. A intervenção feita contempla o relato de uma prática, mas, ao pensar sobre essa prática e reconstruí-la como meio de responder ao desafio de vencer as resistências dos alunos, cria uma estratégia, quiçá uma ferramenta didática – o

roteiro *literalúdico* – provisório é bem provável – de aproximar o saber que quer construir algo com a criança real que está em sala de aula.

Alves (2003), ao afirmar que “narrar a vida é literaturizar a ciência” (p. 4), permite-nos apontar para o fato de que as pesquisas e reflexões impregnadas de cotidiano, de reflexão sobre práticas singulares, produzidas em contextos plurais, podem contribuir para a produção de conhecimento pedagógico. E, no caso desta reflexão, trata-se de um conhecimento pedagógico que articula o que é próprio das culturas infantis e a elas é tão especial: o brincar e a imaginação favorecida pela literatura infantil.

Roteiros *literalúdicos* se aproximam do universo infantil porque potencializam a imaginação, a criatividade, a produção de sentidos e as brincadeiras, trabalhando com a formação do letramento literário de forma qualificada. Roteiros *literalúdicos* permitem a descoberta dos autores, dos textos literários, dos elementos que compõem a narrativa e a poesia; promovem atividades que capacitam o leitor a fazer antecipações, inferências, questionamentos e reflexões a partir do texto, ampliando seu conhecimento de mundo; auxiliam o leitor para ler além da palavra exata, promovendo a pluralidade de leituras, a intertextualidade, o pensamento interdisciplinar. São práticas que fazem um convite à imaginação, mostrando que é possível brincar com a literatura.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: PROPEd/UERJ, v.4, p.1 - 8, 2003. Disponível em www.revistateias.proped.pro.br

BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BAPTISTA, M. C.; MACIEL, F.; MONTEIRO, S. (orgs). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental dos nove anos**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEUACHAMP, J; NASCIMENTO, A; PAGEL, D (orgs). **Ensino**

fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ed. Brasília: MEC, 2007.

BRAINER, M; TELES, R.; LEAL, T. F.; CAVALCANTE, T. C. F. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica.** In: KISHIMOTO, T. O brincar e suas teorias. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf> <<acesso em 31/10/2015>>

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

DAMIANI, M.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. P. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, jun/ago, 2013.

GOES, L. P. Olhar de descoberta. São Paulo: Mercuryo, 1996.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEUACHAMP, J; NASCIMENTO, A; PAGEL, D (orgs). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ed. Brasília: MEC, 2007.

MELLO, S. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. de; MELLO, S. (orgs) **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, R.; FEBA, B. (orgs). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de letras, 2011.

WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

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

*Recebido em setembro de 2015.
Aprovado em dezembro de 2015.*