

**PROFLETRAS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO  
PROFISSIONAL**

**VILSON PRUZAK DOS SANTOS**

**A LIBERDADE LÚDICA NA LEITURA DA LITERATURA NONSENSE:  
IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR  
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CASCAVEL – PR  
2019**



VILSON PRUZAK DOS SANTOS

**A LIBERDADE LÚDICA NA LEITURA DA LITERATURA NONSENSE:  
IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR  
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras).

Área de concentração em Linguagens e Letramentos

Linha de atuação: Estudos Literários

Orientadora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira

CASCADEL – PR  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

SANTOS, VILSON PRUZAK

A LIBERDADE LÚDICA NA LEITURA DA LITERATURA NONSENSE:  
: IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO  
LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL / VILSON PRUZAK  
SANTOS; orientador(a), VALDECI BATISTA DE MELO OLIVEIRA,  
2019.

147 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade  
Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de  
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, 2019.

1. NONSENSE. 2. LEITOR LITERÁRIO. 3. OFICINAS  
LITERÁRIAS TEMÁTICAS. 4. PROFLETRAS. I. BATISTA DE MELO  
OLIVEIRA, VALDECI . II. Título.

VILSON PRUZAK DOS SANTOS

**A LIBERDADE LÚDICA NA LEITURA DA LITERATURA NONSENSE:  
IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR  
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Letras, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos e Linha de atuação “Estudos Literários”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE\Cascavel-PR – e da rede Nacional Profletras-UFRN\Natal-RN.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva  
1º Membro Efetivo (Universidade Federal do Tocantins –UFT\TO-Profletras)

---

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck  
2º Membro Efetivo (Universidade Estadual do Oeste do Paraná-  
UNIOESTE\Cascavel-PR-Profletras)

---

Prof. Dr. Francisco Pereira Smith Junior  
3º Membro Efetivo (Universidade Federal do Pará- UFPA -Campus Bragança)

---

Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira (Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná-UNIOESTE\Cascavel-PR-Profletras)  
Orientadora

Cascavel, 27 de novembro de 2019

Dedico este estudo a todos e a todas que contribuíram com minha formação humana e intelectual.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é o ato de demonstrar gratidão, e sou grato, primeiramente, à minha mãe, mulher forte, trabalhadora e incansável em suas atitudes de mãe.

Agradeço à minha Orientadora, Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, a qual me aceitou como orientando no início do Mestrado Profissional em Letras e que me desafiou a ser um professor pesquisador.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Letras, que tanto nos auxiliaram durante e após as aulas. Saibam que sairei desse mestrado um professor melhor, e isso devo a cada um de vocês.

Agradeço ao coordenador do curso, Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck, mais conhecido como Prof. Chico, que não mede esforços para atender alunos e professores, e que luta a cada momento para a manutenção do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Também agradeço ao professor Chico por cada orientação e apontamento realizado neste trabalho acadêmico.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e à Universidade Estadual do Paraná por nos oportunizar o seguimento de nossa formação acadêmica e, ao mesmo tempo, o da formação continuada do professor. Penso que todos os professores do Brasil deveriam ter a oportunidade de fazer um Mestrado Profissional, em especial o Profletras, que transforma nossas práticas docentes a cada aula, a cada seminário, a cada evento.

Agradeço às minhas colegas do Mestrado Profissional em Letras. Sem o apoio, as risadas, a troca de materiais, tudo seria muito mais difícil. Sou grato pela vida de cada uma de vocês. Sou o bendito fruto entre onze supermulheres: Ângela, Bruna, Cleusa, Dulcinéia, Fernanda, Jociely, Matilde, Michele, Rosângela, Simone e Viviane.

Agradeço à banca que se faz presente nesta defesa final da minha dissertação. Obrigado pelo tempo desprendido e por todas as sugestões e apontamentos. Creio que o aprendizado coletivo supera o individual.

Ele mora comigo na minha casa a meio do  
outeiro,  
Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.  
Ele é o humano que é natural,  
Ele é o divino que sorri e que brinca.  
E por isso é que eu sei com toda a certeza  
Que ele é o Menino Jesus verdadeiro.  
E a criança tão humana que é divina  
É esta minha quotidiana vida de poeta,  
E é porque ele anda sempre comigo que eu  
sou poeta sempre,  
E que o meu mínimo olhar  
Me enche de sensação,  
E o mais pequeno som, seja do que for,  
Parece falar comigo.  
A Criança Nova que habita onde vivo  
Dá-me uma mão a mim  
E a outra a tudo que existe  
E assim vamos os três pelo caminho que  
houver,  
Saltando e cantando e rindo  
E gozando o nosso segredo comum  
Que é o de saber por toda a parte  
Que não há mistério no mundo  
E que tudo vale a pena.

(Alberto Caeiro - *O Guardador de Rebanhos* –  
1911-1912)

SANTOS, Vilson Pruzak dos. **A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental.** 2019. (147 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Orientadora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira.

## RESUMO

Esta pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) promoveu reflexões sobre a formação de um leitor literário a partir da leitura de textos nonsense. Justificamos a relevância de nossa pesquisa pelo fato de notarmos que, muitas vezes, formamos apenas um leitor receptivo, que decodifica o texto, mas que não é responsivo, ou seja, que não dialoga com o texto, não faz inferências, deixando a cargo do texto toda a responsabilidade da informação. Assim, trabalhamos com leituras do nonsense no 7º ano do Ensino Fundamental, permitindo que os alunos dessa série pudessem compreender que os textos, em especial os literários, apresentam-se para desconstruir o mundo real e criar um mundo de possibilidades ancoradas na fantasia, na imaginação. Para tanto, utilizamos os textos de Edward Lear (2011-2016), Lewis Carroll (2014), Monteiro Lobato (2019), além de provérbios e ditos populares, organizados em forma de “oficinas de leitura literária”, nas quais os alunos, por meio de brincadeiras lúdicas, ilustrações das histórias e dos poemas, e leituras direcionadas, foram instigados a trabalhar com o estilo nonsense. O Objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver a capacidade de leitura imaginativa e criativa de um grupo de alunos da 7ª série, de uma escola do campo, por meio da exploração lúdica e da análise de textos nonsense, para capacitar tais alunos a distinguir o uso conotativo e denotativo da linguagem e conceber a literatura como uma expressão artística que explora todas as potencialidades da língua e que, desse modo, amplia a visão de mundo dos leitores. Para a realização e aplicação desta pesquisa-ação nos fundamentamos, com relação à ludicidade, em Rau (2013); Freire (1999); e Jacquin (1963); com relação à leitura, tomamos por base os pressupostos de Lajolo (1993), Candido (1995), Martins (2012), Xypas (2018), entre vários outros. E como metodologia de mediação do texto ao leitor e do leitor ao texto, utilizamos como base teórica os fundamentos da estética da recepção apresentados por Jauss (1979); Iser (1979); e Zilberman (1989), assim como vários outros. Como resultado deste processo de pesquisa e intervenção no âmbito escolar, entendemos que o trabalho com textos nonsense são de suma importância para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação do aluno, em especial do Ensino Fundamental. Além disso, constatamos que os textos nonsense não só contribuem para o desenvolvimento humano integral como, também, permitem novas leituras ao aluno/leitor, promovendo a compreensão da existência do mundo real e do mundo das possibilidades, o da ficção. Verificamos, assim, que, ao proporcionar leituras e produções aos alunos voltadas ao nonsense eles, como leitores em formação, vivenciaram a experiência de que a linguagem é manipulável e que a literatura explora, ao máximo, essa potencialidade da linguagem para a construção de discursos. Além disso, constatamos que a ludicidade é uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem, visto que ela possibilita a inserção do conhecimento por meios que estimulam o prazer e a diversão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade. Imaginação. Leitor-literário. Ludicidade. Nonsense.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. **La libertad lúdica en la lectura de la literatura nonsense**: Imaginación, creatividad y ludicidad en la formación del lector literario en la enseñanza fundamental. 2019. (147 fs.) Disertación (Maestría Profesional en Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Directora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira.

## RESUMEN

Esta investigación de la Maestría Profesional en Letras (Profletras) reflexiona sobre la formación de un lector literario a partir de la lectura de textos *nonsense*. Justificamos la relevancia de nuestra investigación por el hecho de notar que, muchas veces, formamos apenas un lector receptivo, que decodifica el texto, pero que no es responsivo, o sea, que no dialoga con éste, no realiza inferencias, dejando a cargo del texto toda la responsabilidad de la información. Así, trabajamos con lecturas del *nonsense* en el 7º año de la Enseñanza Fundamental, permitiendo a que los alumnos de esa serie pudiesen comprender que los textos, en especial los literarios, se presentan para deconstruir el mundo real y crear un mundo de posibilidades ancladas en la fantasía, en la imaginación. Para ello, utilizamos los textos de Edward Lear (2011-2016), Lewis Carroll (2014), Monteiro Lobato (2019), además de proverbios y dichos populares, organizados en forma de “talleres de lectura literaria”, en los que los alumnos, por medio de juegos, ilustraciones de las historias y de los poemas, y lecturas dirigidas, fueran instigados a trabajar con el estilo *nonsense*. El objetivo general de esta investigación fue desarrollar la capacidad de lectura imaginativa y creativa de un grupo de alumnos de la 7ª serie, de una escuela de campo, por medio de la exploración lúdica y del análisis de textos *nonsense*, para capacitar a tales alumnos a distinguir el uso connotativo y denotativo del lenguaje y concebir la literatura como una expresión artística que explora todas las potencialidades de la lengua y que, de ese modo, amplía la visión de mundo de los lectores. Para la realización y aplicación de esta investigación-acción nos fundamentamos, con relación a lo lúdico, en Rau (2013), Freire (1999) y Jacquin (1963); con relación a la lectura, tomamos como base los presupuestos de Lajolo (1993), Candido (1995), Martins (2012), Xypas (2018), entre otros. Y como metodología de mediación del texto al lector y del lector al texto, utilizamos como base teórica los fundamentos de la estética de la recepción presentados por Jauss (1979), Iser (1979) e Zilberman (1989), entre otros. Como resultado de este proceso de investigación e intervención en el ámbito escolar, entendemos que el trabajo con textos *nonsense* son de suma importancia para el desarrollo de la creatividad y de la imaginación del alumno, en especial de la Enseñanza Fundamental. Además, constatamos que los textos *nonsense* no solo contribuyen para el desarrollo humano integral sino, también, permiten nuevas lecturas al alumno/lector, promoviendo la comprensión de la existencia del mundo real y del mundo de las posibilidades, o de la ficción. Verificamos, así, que, al proporcionar lecturas y producciones a los alumnos dirigidas a lo *nonsense* ellos, como lectores en formación, vivieron la experiencia de que el lenguaje es manipulable y que la literatura explora, al máximo, esa potencialidad de la lengua para la construcción de discursos. Asimismo, constatamos que lo lúdico es una herramienta eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues ella posibilita la inserción del conocimiento por medios que estimulan el placer y la diversión.

**PALABRAS CLAVE:** Creatividad. Imaginación. Lector-literario. Lúdico. Nonsense.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. **The ludic liberty in reading nonsense literature: imagination, creativity and playfulness in the formation of literary readers in the Primary School.** 2019. (147 fs.) Dissertation (Masters' in Letters - Profletras) – Western Paraná State University- UNIOEST\ Cascavel-PR.  
Tutora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira

### **ABSTRACT**

The present research of the Professional Masters in letters (Profletras) aims to understand if it is possible to form a reader-literary from the reading of nonsense texts, based on the theory of subjective reading in literature teaching. We justify the relevance of our research because we realize that we often form only a receptive reader, who decodes the text, but who is not responsive, in other words, does not dialogue with the text, does not make inferences, leaving to the text all responsibility of information. Thus, we think that working with nonsense in the 7th year of elementary school will allow students in this series to understand that texts, especially literary ones, are presented to disrupt the real world, and create a world of possibilities, creation, fantasy, imagination. Therefore, we plan to use the Edward Lear texts (2011-2016), Lewis Carroll (2014), Monteiro Lobato (2019), and popular proverbs in the form of workshops in which students, by means of playful games, illustrations of stories and poems, and directed readings, will work with the nonsense style, and thus be able to observe that the nonsense is in various discursive genres, such as, for example, recipes, poems, fantastic stories, among others. The general objective of this research is to develop the imaginative and creative reading ability of a group of 7th grade students, from a rural school, from regular teaching through play exploration and analysis of Nonsense texts, to train these students to distinguish the connotative and denotative use of words and to conceive literature as an artistic expression that explores all the potentialities of the language and thereby broadens readers' worldviews. For the realization and application of this research, we will base ourselves, with respect to playfulness, in Rau (2013); Freire (1999); and Jacquin (1963); with regard to reading, we will take as a basis the assumptions of Martins (2012); and Xypas (2018). Finally, as a methodology of mediation of the text to the reader and the reader to the text, we will have as theoretical basis the aesthetics of reception presented by Jauss (1979); Iser (1979); and Zilberman (1989). Other authors of equal importance underpinned this academic research. As a result of this process of research and intervention in the school environment, we understand that working with nonsense texts is of paramount importance for the development of student creativity and imagination, especially in elementary school. In addition, we find that nonsense texts not only contribute to integral human development, but also allow new readings to the student / reader, promoting the understanding of the existence of the real world and the world of possibilities, that of fiction. Thus, by providing readings and productions to students focused on nonsense, they, as readers in formation, experienced the experience that language is manipulable and that literature exploits, to the maximum, this potentiality of language for the construction of discourses. In addition, we found that playfulness is an effective tool in the teaching and learning process, as it enables the insertion of knowledge by means that stimulate pleasure and fun.

**KEY WORDS:** Creativity. Imagination. Literary-Reader. Playfulness. Nonsense.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I SEÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	23
1 REFLEXÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA LÍRICA, DO LÚDICO, DO NONSENSE E DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO .....	24
1.1 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DO NONSENSE.....	24
1.2 OS JOGOS DA INFÂNCIA: DA CONVIVÊNCIA COM COLEGAS ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	26
1.3 O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM: A LIBERDADE IMAGINATIVA E CRIATIVA DA CRIANÇA .....	31
1.4 O USO DO LÚDICO NO ENSINO: PASSOS À MOTIVAÇÃO EFICIENTE NA SALA DE AULA .....	34
1.5 O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO POR MEIO DO LÚDICO.....	37
1.6 A LÍRICA NA SALA DE AULA: O ESPAÇO DA IMAGINAÇÃO OFERTADO À CRIANÇA.....	41
1.7 O NONSENSE E SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR-LITERÁRIO: A PASSAGEM DAS FRONTEIRAS PELA LIBERDADE IMAGINATIVA.....	43
1.8 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: UMA POSSÍVEL ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO NONSENSE.....	46
1.9 O NONSENSE COM RELAÇÃO À LUDICIDADE, À IMAGINAÇÃO E À FANTASIA: POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA.....	51
II SEÇÃO: METODOLOGIA.....	56
2 TIPOS DE PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO .....	57
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: A BUSCA PELO JÁ CONHECIDO PARA AMPLIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS.....	57
2.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	58
2.3 PESQUISA-AÇÃO .....	59
2.4 O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA AÇÃO INTERVENTIVA.....	61
2.4.1 Aspectos a destacar sobre a Escola Estadual do Campo na qual a pesquisa foi efetuada .....	62
2.4.2 Sujeitos do processo interventivo: os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental..	64
2.5 PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: “OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA” – DO “NONSENSE” À CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS CONOTATIVOS..	65

2.5.1 Edward Lear e as suas obras nonsense: de receitas e poemas – um universo cheio de fantasia e imaginação.....	66
2.5.2 Lewis Carroll: O mundo nonsense criado por Alice .....	67
2.5.3 Monteiro Lobato: As Reinações de Narizinho – um mundo de “faz de conta” que encanta e surpreende .....	68
2.5.4 Provérbios populares nonsense.....	70
2.6 DESENVOLVIMENTO SISTEMÁTICO DAS ATIVIDADES .....	72
MÓDULO 1 (duração de 5 aulas) .....	74
MÓDULO 2 (duração de 5 aulas) .....	77
MÓDULO 3 (duração de 5 aulas) .....	79
MÓDULO 4 (duração de 5 aulas) .....	81
MÓDULO 5 (duração de 5 aulas) .....	83
MÓDULO 6 (duração de 5 aulas) .....	86
III PARTE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA POSTA EM AÇÃO.....	88
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXECUÇÃO DAS “OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA”	89
3.1 DIÁRIO DE CAMPO: A SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PELA ÓTICA DO PROFESSOR-PESQUISADOR .....	89
3.1.1 Módulo I - Oficina do “Fantástico mundo de Bobby ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula”.....	89
3.1.2 Módulo II - Oficina “Alice no país das maravilhas e a botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades”.....	97
3.1.3 Módulo III - Oficina “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo”.....	103
3.1.4 Módulo IV - Oficina “Dos espelhos de Carroll aos limeriques de Lear” .....	110
3.1.5 Módulo V - Oficina “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear” .....	114
3.1.6 Módulo VI - Oficina “O mundo nonsense: da leitura à produção”.....	123
3.2 A LIBERDADE LÚDICA NA LEITURA DA LITERATURA NONSENSE: IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. ....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	138

REFERÊNCIAS DA TEORIA .....	142
REFERÊNCIAS DA PRÁTICA INTERVENTIVA .....	146

## INTRODUÇÃO

Passam-se os anos e a leitura e a escrita ainda são pautas de debates e reflexões na grande maioria das instituições de ensino. Nesse processo, os holofotes se direcionam mormente aos professores de Língua Portuguesa, como se a responsabilidade de mediar e promover essas habilidades estivesse centrada somente em tal disciplina e em seus docentes.

Nesta pesquisa, vamos nos limitar a tratar da leitura e da formação do leitor literário no contexto do Ensino Fundamental. Isso, por si só, já é uma temática abrangente em discussões e que carece de compreensão assentada no porte teórico amplo já disponível e de reflexões contínuas para que não haja interpretações errôneas ou equivocadas sobre ela.

Ainda na atualidade, muitos acreditam que o ato de ler está centrado em tomar um livro, um jornal, uma revista nas mãos, folhear e passar os olhos decodificando palavras, frases, períodos. Diante desse processo, aquele que consegue decodificar os signos linguísticos é considerado, pela opinião generalizada, mesmo nos tempos atuais, como aquele que sabe ler. Caso contrário, esse sujeito é chamado de analfabeto.

Ler vai além da decodificação de palavras, de textos escritos. Paulo Freire (2011, p.9), em seu livro *A importância do ato de ler*, chama-nos a atenção ao mencionar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Diante de tal afirmação, entendemos que a leitura ocorre muito antes de a criança ter contato com a escola e, muito menos, com professores de língua portuguesa, pois ela já se efetua, em diferentes níveis, pelos registros do sujeito sobre sua inserção no mundo.

De acordo com Martins (2012), a leitura ocorre em três níveis: o sensorial, o emocional e o racional. Para compreender melhor como se desenvolvem essas fases de leitura, é necessário relembrar do primeiro contato de leitura da criança com o mundo, que ocorre no nascimento.

A criança, ao nascer, tem um primeiro contato de leitura com o mundo exterior. Ela ouve sons que antes não ouvia, sente cheiros que antes não sentia, começa a enxergar coisas que antes não via, toca em coisas que não havia tocado antes, como o seio de sua mãe na hora da amamentação e, nesse momento, sente gostos que antes não sentia. É nesse contexto que os sentidos começam a fazer

uma primeira leitura, mesmo que de forma inconsciente, denominada de leitura sensorial.

Para corroborar tal explanação, Martins (2012, p. 40) afirma que a leitura por meio da visão, da audição, do tato, do olfato e do paladar “não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações”. Com isso, entendemos que os sentidos fazem a primeira leitura de mundo, como na citação de Paulo Freire.

Quando ocorre essa leitura de mundo, a criança começa a entender, mesmo que de maneira não tão racional, o que lhe agrada ou não, pois são os sentidos que demonstraram isso a ela. Como exemplo disso, Martins (2012) lembra-nos que, antes de imergir na leitura de um livro – ato que é considerado por muitos adultos e crianças como símbolo de um real processo de leitura –, observamos o tamanho do livro, a cor da capa, o peso. Alguns chegam a cheirar os livros quando muito novos ou muito usados, como se desse ato, nada usual, resultasse a aproximação do sujeito com o objeto em análise, neste caso o livro.

Já a leitura emocional é aquela que transpassa a sensorial, pois ela ocorre após um primeiro contato com o objeto/texto a ser lido. Esse objeto pode ser um jornal, uma revista, um romance, uma propaganda, um *outdoor*, uma fotografia, entre inúmeros outros. A partir dessa leitura, são despertados no leitor emoções e sentimentos referentes ao texto, podendo traduzir-se em alegria, tristeza, ódio, revolta, paz, inquietude, etc. Diante da leitura emocional, Martins (2012, p. 49) ressalta que, “no terreno das emoções, as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente”. É nesse processo que podemos observar as leituras mais subjetivas que cada sujeito faz de um mesmo texto. Ou seja, se uma charge promove uma crítica a um político de um partido “x”, e eu, como leitor e, quem sabe, eleitor, simpatizo com ele, meu sentimento poderá ser de raiva, ódio, fúria, revolta. Mas se eu não tenho apreço por ele, o sentimento poderá ser totalmente ao contrário, podendo emergir uma gargalhada, liberando um sentimento de alegria.

Assim, entendemos que as leituras perpassam pelo campo da subjetividade, o qual está atrelado às emoções e aos sentimentos de cada sujeito leitor. Desse modo, cada texto receberá uma resposta diferente de acordo com o sujeito que faz a leitura. Martins (2012, p. 60) comenta que “a resposta do leitor depende de inúmeros

fatores presentes no ato de ler. Estando predisposto a entregar-se passivamente ao texto, tende a se deixar envolver pela ideologia ou ideologias nele expressas (explícitas ou não) daí sua vulnerabilidade”. Certamente, quando o sujeito faz uma leitura na qual sente prazer, a resposta dada ao texto proposto será diferente daquele que vê essa mesma leitura pelo viés da obrigação.

Até aqui compreendemos como ocorrem as leituras sensorial e emocional, faltando-nos apresentar a leitura racional. Esta difere das leituras já referidas por promover uma apreensão reflexiva, dialética, mediante a qual o sujeito-leitor assume um papel ativo, ao qual Bakhtin (2016) dá o nome de leitor responsivo. Para esse autor, todo texto possui uma relação dialógica, na qual existe uma apresentação/explicação promovida por um sujeito-autor e é recebida por um sujeito-leitor, o qual, por meio da compreensão, insere no texto inferências e contribuições do conhecimento acumulado historicamente por ele.

Em síntese, o sujeito-leitor não é passivo e não toma atitudes frente ao texto dominado pelas emoções; pelo contrário, é ativo e responsivo, pois reflete e abstrai as informações do texto de modo dialético. E ainda, vale ressaltar que

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais (MARTINS, 2012, p. 66).

Frente ao excerto exposto, vislumbramos um leitor diferente daquele que faz leituras sensoriais e emocionais. Esse sujeito-leitor reflete, pensa, analisa e estuda de forma mais racional o texto que lhe é apresentado. Ainda em tempo, é importante frisar que tanto a leitura sensorial quanto a emocional compõem a leitura racional. Contudo, o que caracteriza esta última é o processo de compreensão e devolução do texto.

Sabendo disso, consideramos, conforme Martins (2012, p. 71), “a leitura racional como sendo especialmente exigente, pois a disponibilidade emocional e o processo de identificação agora se transformam em desprendimento do leitor, em vontade de aprender um processo de criação”. Ou seja, o sujeito-leitor busca compreender o texto e seu contexto, analisando como esse texto foi construído e em

qual contexto ele está inserido, não se deixando levar pelas emoções que são inerentes ao ser humano.

Aqui, ressaltamos e deixamos claro que nossa concepção de texto não é apenas aquela que contém palavras, frases, sentenças. Compreendemos texto assim como Paulo Freire (2011) e Martins (2012) compreendem, ou seja, tudo o que nos é apresentado é texto, seja uma tela, um sinal, um gesto, uma placa, uma narrativa, um gráfico, entre outros.

Ao sabermos que texto é tudo o que nos é apresentado, buscamos, ao longo desta dissertação, pontuar e delimitar nosso estudo na importância da formação do leitor literário, visto que, muitas vezes, o texto literário é trabalhado apenas como pretexto para se ensinar morfologia ou sintaxe, descaracterizando-se a sua finalidade em sala de aula.

O leitor literário não lê apenas para fugir da realidade, mas, também para ter um encontro com o pensamento de outros sujeitos, sejam eles os autores ou as personagens das obras lidas. Com efeito, para compreendermos melhor quem é esse leitor literário, buscamos fundamentação teórica no livro *Literatura subjetiva no ensino da literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018), de Rosiane Xypas, entre outros autores que discutem a importância da leitura literária na formação do leitor.

A autora mencionada traz, em suas reflexões, a imagem de um leitor literário real, aquele que toma seus textos em mãos, que sente dificuldades de ler, que lê e relê seu texto, em casa, no ônibus ou na escola. Esse sujeito, trazido por Xypas (2018), é o mesmo que observamos diariamente em nosso contexto escolar.

Os caminhos para a formação desse leitor literário, muitas vezes, são pouco estudados ou levados em consideração no ensino da literatura. Contudo, esse aspecto deve ser analisado com mais afinco no processo de ensino e aprendizagem, visto que é a partir da leitura promovida por tal leitor que o texto é transformado, e, ao mesmo tempo, esse processo transforma o próprio sujeito, uma vez que este realiza no texto inferências e emoções do seu próprio eu.

Tanto para Martins (2012) quanto para Xypas (2018) o sujeito leitor, em especial o leitor literário, faz leituras e, simultaneamente, reflete sobre estas, por meio de uma leitura emocional, ou seja, os leitores permitem que as emoções conduzam seu discernimento e se relacionam de forma íntima, muito próxima com o texto. Isso, de acordo com Xypas (2018), possibilita compreender como ocorre a

leitura subjetiva de uma obra literária e qual sua significância em relação à forma atual de ensino da literatura, na qual o que é priorizado é a relação do autor com o texto e não do texto com o leitor.

Diante da realidade escolar vivenciada diariamente e, com base nas premissas da pesquisa-ação que movem nossas intenções, torna-se pertinente a questão: é possível, mediante a possibilidade de explorar o *nonsense* como eixo norteador e formativo do leitor, formar um leitor-literário a partir da leitura de textos nonsense, baseados na teoria da leitura subjetiva no ensino da literatura?

Para direcionar os passos da pesquisa efetuada, a qual busca responder a questão levantada, estabelecemos, também, o objetivo principal desta ação, que é o de desenvolver a capacidade de leitura imaginativa e criativa de um grupo de alunos do 7º ano de uma escola do campo, do ensino regular, por meio da exploração lúdica e da análise de textos nonsense. Por conseguinte, buscaremos capacitar esses alunos a distinguir o uso conotativo e denotativo das palavras, concebendo a literatura como uma expressão artística que explora todas as potencialidades da língua e que, desse modo, amplia a visão de mundo dos leitores.

A fim de alcançar essa condição proposta para nossas ações investigativas, algumas ações práticas foram planejadas, visando à concretização das ações que conduzam ao fim desejado. Entre elas, destacamos:

I) Apresentar o estilo da produção literária *nonsense* aos alunos do 7º ano por meio de vídeos, textos escritos em prosa e em verso, a fim de que, ao final da proposta de intervenção, os alunos consigam identificar como se desenvolve a produção de textos sob a ótica do nonsense;

II) Explicitar a diferença do sentido denotativo e conotativo no uso da linguagem, concretizado em frases e expressões, utilizando dicionários, trechos das histórias de livros e por meio de poemas, para que os alunos consigam interpretar os textos nonsense com mais propriedade;

III) Apresentar e analisar os poemas nonsense (limeriques), os quais serão expostos e lidos em sala de aula por meio de textos impressos e digitais, possibilitando aos alunos o contato com as mencionadas produções, de maneira que possam entender a forma composicional dos limeriques;

IV) Instigar os alunos a produzirem e ilustrarem textos líricos nonsense (limeriques) a partir das propostas desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção pedagógica. Os textos produzidos pelos alunos farão parte de um livreto, o qual

ficará exposto na biblioteca da escola para que, assim, possa despertar nos alunos a criatividade, a sensibilidade e a responsabilidade na produção textual da lírica do gênero em pauta.

Destarte, nosso estudo busca adentrar o campo da formação de um leitor literário real, que promove leituras subjetivas, que se entrelaçam ao drama das personagens, aquele que ouve das personagens fictícias as vozes que ecoam no texto e para além dele na vida social. Esse fenômeno é próprio do ato de leitura do texto literário, pois ao viver a vida das personagens, o leitor de forma vicária faz suas experiências vividas e com isso amplia as suas condições de possibilidades de resiliência e de contribuição para a vida social. Diante dessa leitura subjetiva, o leitor deixa de ser o mesmo leitor de outrora e passa a ser um leitor modificado, diferente, modulado, diverso, configurando o que Xypas (2018) denomina *alterleitor*.

Justificamos esta nossa proposta pelo fato de notarmos que, muitas vezes, formamos apenas um leitor passivo, que decodifica o texto, mas que não é responsivo, ou seja, que não dialoga com o texto, não faz inferências, deixando a cargo do texto toda a responsabilidade da informação e da construção de sentidos. Pensamos, com efeito, que trabalhar com o *nonsense* no 7º ano do Ensino Fundamental permitirá que esses alunos possam compreender que os textos, em especial os literários, apresentam-se para desconstruir o mundo real e criar um mundo de possibilidades, pela fantasia e pela imaginação.

Para trabalharmos com o tema da formação do leitor literário, buscamos nos delimitar, nesta pesquisa, em explorar a potencialidade criativa e imaginativa de textos literários cuja base é o *nonsense*, o qual se percebe, por meio de nossas práticas professorais, que é pouco discutido e trabalhado nas salas de aula. Para tanto, planejamos utilizar os textos de Edward Lear (2011-2016), Lewis Carroll (2014), Monteiro Lobato (2019), além de provérbios populares. Nossa intervenção foi estruturada em forma de “Oficinas literárias”, nas quais os alunos, mediante brincadeiras, ilustrações de histórias, de poemas e leituras direcionadas, irão trabalhar com o estilo *nonsense*, de forma que possam observar que esse estilo está presente em diversos gêneros discursivos como, por exemplo, receitas, poemas, histórias fantásticas, entre outros.

Para trabalhar com a temática *nonsense*, partimos do mesmo entendimento de Ávila (1996), que explicita que o texto nonsense

reside em algo que deixa o leitor suspenso pelo riso e a perplexidade, entre a estranheza e a identificação, como se aquilo ao mesmo tempo lhe dissesse respeito e não dissesse respeito a coisa alguma. [...] é precisamente a ausência de um ponto de repouso, a instabilidade e a instauração da dúvida que constituem o núcleo nonsense” (ÁVILA, 1993, p. 203).

Conforme o excerto, observamos que esses sentimentos de perplexidade e riso que os textos nonsense transmitem possibilitam uma leitura subjetiva por parte de seus leitores, permitindo que estes possam desprender suas emoções e modificar os textos, promovendo, ao mesmo tempo, a construção e desconstrução de sentidos, visto que é a falta de sentido “lógico” que permeia todo o texto nonsense.

Para formar esse modelo de leitor-literário, buscamos textos em prosa e em verso que abordem o nonsense como eixo norteador e estrutural das práticas de leitura propostas aos alunos na intervenção pedagógica planejada. Dentre os textos em prosa e em verso, damos ênfase à poesia, pois notamos que alguns textos ganham destaque maior durante as aulas de língua portuguesa como, por exemplo, as fábulas, os contos, as propagandas, os artigos de opinião, entre outros. Todavia, existem textos que são de suma importância para a formação humana e intelectual dos sujeitos e que, muitas vezes, são “esquecidos”, “silenciados” ou simplesmente “deixados de lado” no ambiente escolar, como é o caso da poesia.

A poesia permite que tanto autor quanto leitor divaguem em relação às suas ideias e reflexões sobre um assunto; por isso, carece de ser estudada e analisada para além de sua estrutura composicional. Propomos, assim, com as atividades sugeridas na implementação didático-pedagógica, um processo de leitura que alcance a compreensão do sentido, das emoções e das imersões reflexionais.

Diante disso, como profissionais da educação, cabe a nós apresentar e trabalhar com a poesia de forma contínua, para que o aluno consiga compreender que não existe apenas o real, mas também o mundo do irreal, da fantasia, do fictício, das possibilidades. Isso, conforme cremos, é capaz de desenvolver mentes livres e criativas pelo exercício da leitura literária.

Dessa forma, ao introduzirmos nossa proposta de intervenção pedagógica na escola designada para essa experiência, assumimos o papel de quebrar os paradigmas e, de certo modo, a tradição em se trabalhar com os mesmos gêneros textuais já mencionados (fábulas, contos, artigos de opinião etc.). Com isso,

possibilitamos que os alunos tenham um contato mais próximo com a poesia, descobrindo a grandeza do texto nonsense, com seu humor e estranheza.

Amarante (2011, p. 21) expressa que “Edward Lear conseguiu transportar os leitores da sua época, a maioria deles crianças, e seus leitores posteriores, especialmente adultos, a um mundo potencialmente estranho”. É por meio de textos como os do autor Edward Lear e Lewis Carroll que pretendemos conduzir as experiências leitoras que integram nossa pesquisa.

Para alcançar os objetivos gerais e específicos apontados anteriormente, buscamos dividir nossa pesquisa em seções, as quais, a nosso ver, tornam-se mais didáticas para os leitores deste texto.

Na primeira seção, expomos resultados da pesquisa bibliográfica que promove a fundamentação teórica, envolvendo nossa pesquisa. Assim, abordamos, de forma clara e objetiva, quatro eixos centrais do nosso trabalho, que são: o lúdico, a lírica, o nonsense e a estética da recepção. É por meio da compreensão desses eixos que pensamos e aplicamos nossa proposta de ensino do nonsense na perspectiva do lúdico.

Já na segunda seção, tratamos de apresentar o tipo de pesquisa que se fez para atingir nossos objetivos. Porém, de antemão, já deixamos claro que a pesquisa realizada se norteia pelas seguintes diretrizes: bibliográfica, para embasar nossas práticas pedagógicas; qualitativa, pois focamos nas particularidades e especificidades das respostas obtidas durante a realização da aplicação da teoria na turma do 7º ano; pesquisa-ação, pois não somos apenas expectadores da aplicação teórica, mas, sim, articuladores e integrantes da proposta de ensino, inseridos na realidade a partir da qual o projeto tem sua origem e na qual a proposta de intervenção, com vistas à solução da problemática encontrada, é aplicada.

Ainda na segunda seção, contextualizamos vários aspectos da escola em que aplicamos as teorias acima expostas e onde se desenvolveram nossas ações da pesquisa-ação. Nessa contextualização, apresentamos o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), questões relativas aos alunos que compõem a escola e o ambiente escolar como um todo, tanto em seus aspectos humanos quanto físicos.

É nesta segunda seção que também se apresenta a elaboração das atividades de intervenção propostas à solução da problemática enfrentada.

Na terceira seção apresentamos um relatório das oficinas literárias, as quais foram registradas no “Diário de Campo” e, logo após, analisamos a aplicação da proposta interventiva e expomos a análise dos resultados, os quais podem servir de base para a reflexão de práticas educacionais e pesquisas posteriores.

Na sequência, seguem as considerações finais, nas quais são apontadas evidências sobre os pontos principais da nossa pesquisa, bem como reflexões críticas sobre o alcance dos objetivos gerais e específicos apontados na introdução deste texto. Por fim, expomos as referências que nos possibilitaram a construção deste estudo.

Almejamos que nossa proposta encontre acolhida entre colegas da profissão para que, desse modo, a leitura literária venha a ocupar o papel que merece ao longo da formação educacional dos futuros cidadãos de nosso país.

## **I SEÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## 1 REFLEXÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA LÍRICA, DO LÚDICO, DO NONSENSE E DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Nesta primeira seção, objetivamos apresentar os princípios que embasam nossa pesquisa, a qual se fundamenta pela teoria da lírica, do lúdico, do nonsense e da estética da recepção.

Essa base teórica nos permitirá compreender se é possível trabalhar com a modalidade textual nonsense na formação do leitor-literário. Diante disso, buscamos apresentar nosso embasamento teórico conforme disposto a seguir.

### 1.1 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DO NONSENSE

A ludicidade está, geralmente, associada à criança, ao mundo infantil, visto que as brincadeiras e os jogos fazem parte de seu cotidiano. Contudo, muitos acham que, no ato de brincar, não existe aprendizado, mas apenas uma maneira de passar o tempo ou de lazer. No entanto, ao nos debruçarmos sobre o estudo da ludicidade, verificamos que ela é uma ferramenta de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem, e que exige planejamento. De acordo com Rau (2013, p. 29),

[...] brincar é coisa séria! Isso envolve uma atitude por parte do adulto, seja ela nos momentos planejados ou livres, seja durante a atuação pedagógica voltada à aprendizagem significativa.

Concordamos com a autora, visto que o brincar, para nós, não é algo do acaso, pois tal ação lúdica está relacionada com vários fatores sociais, emocionais e psicológicos, nos quais se exige atenção a regras, aos demais envolvidos na brincadeira, ao trabalho em equipe, à cautela, à moderação e, claro, ao fato de que o sujeito se divirta, pois isso é uma das características fundamentais da ludicidade, a qual serve, também, ao processo de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem implica em receber, guardar e apreender informações que poderão ser utilizadas para modificar tanto o próprio indivíduo quanto seu meio. Deve-se, portanto, verificar se os fatores orgânicos e emocionais envolvidos nesse

processo estão íntegros. Para que haja disposição em adquirir informações vindas fora de seu âmbito residencial, como no caso do ensino e aprendizagem escolar, é necessário que o organismo esteja em equilíbrio, sem desajustes internos, seja no plano das necessidades básicas humanas (fome, sede, dor, sono, cansaço) seja no plano emocional (triste, feliz, animado), conforme bem esclarece Funayama (2000, p. 30).

Ao sabermos que o ato de aprender depende de vários fatores, cabe ao professor ser sensível em sua maneira de ensinar, de modo que possibilite diferentes formas de mediar os conteúdos sistematizados no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, é importante conhecer e compreender como o lúdico pode se tornar instrumento facilitador de ensino e de aprendizagem. Rau (2013) define a ludicidade da seguinte maneira:

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito. (RAU, 2013, p. 32).

Não é possível compreender o ensino lúdico sem compreender seus três eixos norteadores, sendo estes o jogo, o brinquedo e a brincadeira, como expõe o autor. Esses eixos formam uma tríade que se completa; seus componentes são indissociáveis. Ainda, em relação à citação acima, compreendemos que o brincar não deixa de existir ao nos tornarmos adultos, pois ele é um ato inerente à condição de ser humano.

Desse modo, utilizar o lúdico como instrumento pedagógico se mostra pertinente, pois seus componentes conseguem atrair a atenção dos sujeitos e fazer com que eles aprendam o conteúdo desejado por meio da brincadeira. Sabendo que a brincadeira faz parte da vida do ser humano como um todo, é possível utilizá-la para mediar determinado conhecimento a qualquer série ou faixa etária, em especial a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental – séries finais – para quem nossas ações de intervenção são direcionadas.

Vale lembrar que o aluno/sujeito do 7º ano tem a faixa etária de 11 a 12 anos, ou seja, ainda é considerado criança, cuja formação está arraigada em brincadeiras promovidas pelos pais, avós, primos, entre outros. Desse modo, a escola tem o

papel de desenvolver o conhecimento sistematizado, mas não pode ignorar a base de aprendizado que a criança carrega consigo.

Dada a importância do lúdico para a fixação do conhecimento, é indispensável que se compreenda sua etimologia. Tal vocábulo lúdico vem do latim “*ludus*” e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, e isso é relativo, também, à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.

Assim, a educação lúdica é, como comenta Almeida (1995, p. 11), “uma ação inerente à criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual e das permutações constantes com o pensamento coletivo”. Diante disso, cabe aos educadores compreender essa transição e aplicar o lúdico de maneira adequada, para que essa dimensão de aprendizagem não seja apenas uma brincadeira, mas, sim, uma atividade de dimensão também pedagógica, capaz de expandir os significados e criar laços de interação que estimulem o compartilhar e o entrosamento social dos sujeitos.

Sabe-se que o lúdico é um instrumento significativo, que auxilia de forma vitalizadora o processo de interação e de aprendizagem. Em razão disso, buscamos nos apoiar nele para mediar o ensino de literatura – em especial, a lírica –, por meio de textos nonsense que são a base de nossa proposta de intervenção pedagógica. Para tanto, faz-se necessário compreender como são as brincadeiras da infância, quais são as estratégias de ensino possíveis de se depreender delas, como o lúdico contribui para o ensino e a aprendizagem, em especial da arte literária, que também é lúdica em sua essência, entre outros tópicos que veremos a seguir.

## 1.2 OS JOGOS DA INFÂNCIA: DA CONVIVÊNCIA COM COLEGAS ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Quando nos recordamos da infância, são muitas as lembranças que vêm à tona, em especial, aquelas relacionadas às brincadeiras cotidianas. É impossível falar do tempo de criança sem se lembrar das brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos momentos do “esconde-esconde”, “pega-pega”, “mãe-cola”, “pular

elástico” e tantas outras formas de interação que as pessoas, de modo geral, praticavam e que ainda carregam consigo nas reminiscências da infância e nas lições aprendidas com elas ao longo da vida. Nesse sentido,

[...] é importante brincar de correr, de pular, de escorregar, de construir, desconstruir e reconstruir. É importante dançar, contar histórias, encenar, inventar e reinventar. Tudo isso é necessário para construir relações sociais, conquistar espaços, aprender a dividir e, também, para a socialização do indivíduo, pois é diante disso que este consegue formular ideias, seguir regras, e assim aprende a viver em sociedade (SANTOS, 2001, p. 43).

Os jogos e brincadeiras infantis compõem a infância desde os primeiros passos da vida e muitas dessas ações seguem até a vida adulta. Embora elas adquiram sentidos diferenciados, não perdem nunca sua essência de ludicidade. Afinal, quem é que não gosta de brincar, de se divertir? Diante dessa constatação, as brincadeiras, os jogos e as músicas começaram a chamar a atenção dos profissionais da educação e, ao serem consideradas meios eficazes de transmissão de conhecimentos, promoveram um sobressalto na questão do ensino/aprendizagem. Desse modo, ancorado em estudos e pesquisas é que se introduziu a atividade lúdica nos planejamentos escolares.

Para corroborar o exposto, Bolsterli (2005) expressa que

[...] o jogo não é reservado à criança: a sociedade adulta sempre fez uso importante dele, é um objeto de civilização e seria aberrante considerar o adulto que joga como se voltasse à infância. Os detratores do jogo na escola são os únicos a pensar que jogar em aula é perder tempo, que não é nem trabalhar, nem aprender; eles opõem jogo a trabalho, como se o prazer experimentado pela criança quando ela joga não tivesse seu lugar na escola (BOLSTERLI, 2005, p. 54).

A autora é enfática ao afirmar a relevância dos jogos na formação social e pedagógica dos alunos. Ela pontua, ainda, que aquele que joga realiza uma atividade normal, já que isso é parte inerente do ser humano como um todo, e aquele que pensa que o jogo é, especificamente no contexto escolar, perda de tempo, não têm conhecimento real sobre aquilo que falam.

Bolsterli (2005) afirma que na escola não se desenvolve o jogo apenas por jogar, mas, se possibilita, por meio dele, saberes e conhecimentos pedagógicos

sistematizados ao ambiente de aprendizagem educacional, como se pode observar no fragmento abaixo exposto de suas reflexões:

Quando a escola utiliza o jogo como uma atividade de aprendizagem, ela o faz em uma perspectiva que o diferencia do jogo em família, do jogo solitário, do jogo coletivo entre crianças fora da aula. Não se joga em casa do mesmo modo que na escola. As atividades baseadas no jogo e propostas no âmbito escolar têm objetivos didáticos, e ao mesmo tempo, transversais; as razões de jogar dizem respeito à consideração das necessidades da criança, aos objetivos de desenvolvimento, e visam à produção de conflitos cognitivos. Nas atividades lúdicas que cria, o professor tem um papel de observador das estratégias e dos comportamentos dos jogadores, de interventor que leva à verbalização dos raciocínios, de participante que provoca e se envolve (BOLSTERLI, 2005, p. 54).

Desse modo, compreendemos que as brincadeiras desenvolvidas na escola têm caráter pedagógico, educativo. Nesse contexto, é o professor que detém o papel de criador, de estimulador, de instigador e de mediador desse processo. Nosso desafio, contudo, consiste, ainda, em entender a função lúdica na trajetória da aprendizagem e valer-se dessa ferramenta para tornar o ensino mais atrativo e significativo para os alunos. Assim, constatamos, por nossa revisão bibliográfica, que o jogo vai além do brincar, atingindo o ápice de seu propósito, que é o de aprimorar, possibilitar e humanizar o aprendizado, sabendo que este necessita ter significado à criança para que se processe de forma eficaz.

Paulo Freire (1999, p. 25) ressalta que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O autor manifesta a ideia de que, ao invés de transferir conteúdos prontos, o professor deve promover a interação do aluno com o objeto de estudo, fazendo com que este pense, aja e interaja com o meio à sua volta, a fim de que, pela compreensão dos significados mais profundos do objeto de estudo, este possa ser uma forma de gerar transformações no modo de pensar e de agir do sujeito, promovendo, conseqüentemente, transformações no meio social onde ele está inserido.

Piaget (1978, apud Kishimoto, 1998) afirma que o jogo integra a vida mental e caracteriza uma orientação do comportamento, denominada de assimilação. Para Piaget, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação.

Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos e situações dentro de formas de pensamento que constituem as estruturas mentais organizadas. A brincadeira, na organização assimiladora, aparece como forma de expressão da conduta dotada de características metafóricas como espontâneas e prazerosas. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência à semelhança da aprendizagem.

Já na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo e, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. A brincadeira, nesse caso, é identificada pela primazia da assimilação sobre a acomodação. O sujeito assimila eventos e objetos, incorporando-os ao seu “eu” e às suas estruturas mentais. Ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.

Nesse sentido, o que se espera, de modo geral, do sistema de Educação Fundamental é que, durante esse período de escolarização, a criança possa desenvolver-se em todas as suas potencialidades. Isso inclui, entre outras habilidades diferenciadas daquelas adquiridas anteriormente, que ela consiga ler e escrever com boa desenvoltura, bem como fazer as operações básicas da matemática. Ademais, objetiva-se desenvolver a inteligência do aluno, desenvolver na resiliência a capacidade de equilíbrio entre as alegrias e tristezas da vida adulta. Mas sabemos que há sofrimentos na vida infantil também embora seja hoje quase um tabu falar deles. Assim o lúdico o nonsense deve ser pensado como atividade que pode ajudar a criança aluno a adquirir firmeza e paciência diante do sofrimento e percalços da vida que “acontece num equilíbrio entre a alegria e a dor”. Podemos ver nonsense na escola como uma forma de terapia. Acrescente-se que segundo Antunes (2004, p. 37),

[...] o desenvolvimento da inteligência caminha célebre na educação infantil e também nos primeiros anos do ensino fundamental. Além das mudanças biológicas que se sucedem, o estímulo inefável de fazer novos amigos e o ambiente desafiador da sala de aula vai promovendo alterações marcantes. A inteligência sensório-motora salta do período de funções simbólicas – no qual a criança já se mostra plenamente capaz de separar e reunir – para organizações representativas mais amplas e complexas. Outras inteligências desabrocham e permitem a assimilação das próprias ações. Entre

quatro e cinco anos, a criança já revela capacidade de avaliar e enumerar o que há de comum e de diferente nos objetos com que tem contato no dia a dia e é praticamente “assaltada” por uma onda de mapeamentos espaciais e numéricos.

O excerto demonstra a potencialidade que tem a criança nas primeiras fases de sua escolarização e o quanto é importante oferecer a ela os estímulos necessários ao pleno desenvolvimento. A construção da inteligência da criança, como vemos nas palavras do estudioso, é gradativa e sequencial, ampliando a complexidade das atividades por ela desenvolvidas. Nessa progressão,

[...] em pouco tempo, com uma rapidez que surpreende até mesmo os mestres mais experimentados, o mundo da criança, simbolizado por sua escola, passa a ser visto como um lugar em que se podem contar coisas. Nessa idade, as crianças querem contar tudo, das caretas de um desenho aos gestos diferenciados de uma dança (ANTUNES, 2004, p. 37).

Nesse sentido, é possível afirmar que, quanto mais a criança é estimulada, quanto mais ela se insere e participa da vida social, mais sua inteligência se desenvolve e ela se sente apta a resolver questões cada vez mais complexas. Também, é notável que, a cada etapa da vida humana, novas inteligências desabrocham, sendo ação equivocada exigir de uma criança algo que ainda não faz parte do desenvolvimento de sua inteligência ou cujas exigências estão ainda fora do tempo do amadurecimento da própria criança.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o jogo permite a criação de um aprendizado sistematizado e concreto, o que proporciona ao aluno um desenvolvimento educacional amplo e cheio de significados. Além disso, o jogo é um suporte de aprendizagem que, segundo Bolsterli (2005), permite desenvolver

[...] a) competências de socialização, por meio do respeito às regras, da descentralização necessária, do desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da obrigação que cada um tem de jogar na sua vez, da divisão do material, da aceitação da perda; b) competências disciplinares didáticas, principalmente na área lógico-matemática e espaço-temporal, em expressão oral e escrita, no conhecimento do ambiente; c) competências e capacidades tais como memorização, criatividade, atenção, escuta, aplicação de regras, verbalização, comunicação, confrontação de pontos de vista, habilidade motora (BOLSTERLI, 2005, p. 57).

Conforme exposto, entendemos a importância de conhecer e aplicar os jogos em sala de aula, visto que estes têm muito a colaborar com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Assim, são necessárias uma análise e uma avaliação continuada dos jogos e brincadeiras no âmbito escolar, para que seu objetivo pedagógico seja atingido e que essa ação humanizadora não se torne apenas um brincar por brincar. Essa é a dimensão da brincadeira, no contexto da ludicidade, que, a seguir, abordamos neste texto.

### 1.3 O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM: A LIBERDADE IMAGINATIVA E CRIATIVA DA CRIANÇA

Na contemporaneidade, a aceitação e a utilização de jogos e brincadeiras como estratégia e recurso nos processos de ensino e de aprendizagem vêm ganhando força entre os educadores, sendo vistos como uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio, favorecendo a vivência com conteúdos teóricos de forma prática, com sua aplicação em situações cotidianas, além de promover inter-relações sociais essenciais à formação integral do indivíduo.

Nessa perspectiva, autores de renome já observaram e estudaram, em décadas passadas, os jogos como forma de desenvolvimento dos estudantes e, por consequência, sua relação com o ensino e a aprendizagem começou a ganhar espaço nas escolas. Um dos grandes estudiosos da área foi o psicólogo Jean Piaget, que já via nos jogos uma forma peculiar de ensinar. O psicólogo deixou registrado em suas reflexões que

[...] o jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação à atividade própria, fornecendo, a esta, seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

Com base no exposto, vemos que Piaget (1976) reforça a ideia da utilização dos jogos no cotidiano escolar, visto que as crianças aprendem com mais facilidade

quando o conhecimento se materializa. Nesse viés, o lúdico se mostra uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem.

Além da materialização do conhecimento pelo jogo, há, também, o processo imaginativo da criança, pelo qual ela desperta a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de compreensão das coisas ao seu redor.

Para Vygotsky (1984, p. 122),

[...] a imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência ela surge originalmente da ação.

O autor esclarece a importância do processo da imaginação na vida da criança, estabelecendo essa capacidade como sendo o desenvolvimento da maturidade da consciência humana, o que promove a assimilação e a compreensão dos conteúdos e conhecimentos mediados ao longo da vida.

Quando se criam mundos além do real, os quais só são possíveis por meio da imaginação, há uma expansão no modo de pensar e de conceber o mundo. Imaginar nada mais é do que o ato de criar coisas a partir do nada ou recriar aquilo que já existe, dando-lhe formas e constituições diferenciadas. Para a criança, o ato de pensar e imaginar se misturam, pois, muitas vezes, elas não conseguem distinguir o real da fantasia.

Contudo, no processo do desenvolvimento, a imaginação se torna um elemento muito positivo. É ela que permite que se amplie a visão sobre as coisas ao seu redor. Ademais, essa fonte, que transcende o real, é também a que desperta a criatividade na criança. Diante disso,

[...] têm-se até hoje a opinião de que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto. A infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força de sua fantasia. [...] Goethe dizia que as crianças podem fazer tudo de tudo, e essa falta de pretensões e exigências da fantasia infantil, que já não está livre na pessoa adulta, foi interpretada frequentemente como liberdade ou riqueza da imaginação infantil [...]. Tudo isso junto serviu de base para afirmar que a fantasia funciona na infância com maior riqueza e variedade do que na idade madura. A imaginação da criança [...] não é mais rica, é mais pobre do que a do adulto; durante o desenvolvimento da criança, a imaginação também evolui e só

alcança a sua maturidade quando homem é adulto (VYGOTSKY, 1984, apud ELKONIN, 1998, p.124).

Com atenção à citação acima, desvela-se que a imaginação não é característica apenas da criança, mas, também, do adulto, que pode desenvolvê-la em sua máxima potencialidade. Além disso, vemos que a imaginação faz parte do processo de desenvolvimento do ser humano. Conseqüentemente, quando ela é trabalhada e instigada já com a criança, esta logo será um adulto com ideias e imaginações maduras, nas quais a imaginação alcança o seu pleno esplendor.

No processo da imaginação, o lúdico se faz essencial, pois é por meio dos jogos e brincadeiras que a criança desenvolve suas emoções e constrói sua personalidade. Santos (1995) afirma que o jogo é

[...] uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima à sua formação, seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p. 4).

O autor enfatiza que a utilização dos jogos não permite que a criança desenvolva somente suas habilidades para o próprio jogo, mas, também para a vida como um todo.

Com isso, o professor, que observa que nos jogos não há somente uma função recreativa, consegue ampliar suas estratégias de ensino, atingindo, por conseguinte, o seu objetivo educacional, que é o de mediar o conhecimento e promover o processo de compreensão e apreensão por parte de seus alunos. Afinal,

[...] o jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo (JACQUIN, 1963, p. 7).

O autor explicita que o educador deve utilizar o jogo como ferramenta educativa, levando a criança a transcender a mera brincadeira. Ao reforçar a parte pedagógica de cada jogo, o adulto proporciona à criança meios eficazes de promover seu crescimento.

Diante do exposto – e em análise aos autores apresentados –, é possível constatar que os jogos e as brincadeiras são de suma importância na construção social e educativa de toda a pessoa, em especial da criança que está em processo de formação.

Assim, cabe ao educador conhecer e pesquisar sobre brincadeiras e jogos educativos, proporcionando aos seus alunos um meio eficiente e criativo de aprendizado.

#### 1.4 O USO DO LÚDICO NO ENSINO: PASSOS À MOTIVAÇÃO EFICIENTE NA SALA DE AULA

Antes de analisarmos as diferentes propostas de ensino por meio das atividades lúdicas, é importante ressaltar que o/a professor/a precisa, antes de tudo, ser um/a pesquisador/a. Nesse sentido, o professor-pesquisador constitui-se no sujeito que busca compreender os processos, os procedimentos, as estratégias e as técnicas empregadas para promover o ensino e a aprendizagem a que se propõe, pois se o/a educador/a não tiver isso bem definido, agindo muitas vezes por intuição ou por tradição, ele poderá não atingir os propósitos que almeja.

Nesse contexto, durante o estudo desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-Profletras\Cascavel-PR, observamos, pela pesquisa bibliográfica, que as brincadeiras e os jogos nem sempre, ao longo dos tempos, foram destinados a todas as pessoas, sendo restritos, quase em sua totalidade, aos homens. Algumas vezes, em algumas comunidades, os jogos tradicionais se estendiam à comunidade em geral, mas de maneira esporádica, como é possível observar no fragmento destacado a seguir:

Na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas (ÁRIES, 1981, p. 89).

Diante disso, conseguimos abstrair duas compreensões: a) os jogos, na sua constituição contemporânea, são uma conquista social, pois são disseminados a

todos, sem distinção; b) “o jogo funcionava como elemento de união entre as pessoas”; assim sendo, o jogo promove a interação social e o pensamento coletivo é de suma importância para contribuir democrática e organizada.

A escola, como instituição de ensino, não deve descartar nenhuma possibilidade de promoção de conhecimento. Portanto, deve buscar tantas quantas forem as possibilidades e estratégias de ensino. Entre elas, está, sem dúvida, a utilização dos jogos, que,

[...] do ponto de vista teórico, possibilita-nos compreender os processos e estruturas psicológicas graças às quais o ser humano produz conhecimento; do ponto de vista prático, possibilita-nos analisar criticamente as situações que são mais favoráveis para isso. Jogos de regras e de construção são essencialmente férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo, dentro dos limites da criança, sobre processos de pensar e construir conhecimentos (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 121).

Os autores em tela consideram os jogos, de modo geral, como essências na formação humana. Eles possibilitam aos alunos desenvolver habilidades por meio de suas próprias estruturas. No mesmo sentido, o jogo estimula o ato de pensar, de dialogar e de socializar. Tais ações humanizam e emancipam o sujeito, fazendo dele um ser mais expansivo, completo e sociável.

Diante disso, o uso do jogo na sala de aula não pode ser visto, apenas, como um momento de descontração ou de lazer, mas, como uma valiosa ferramenta para o ensino e a aprendizagem. Ainda, vale lembrar que

[...] o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Como se nota, além do potencial inerente ao jogo e à brincadeira para geração do conhecimento, esses elementos, conforme aponta Teixeira (1995), são de forte carga motivacional, já que a ludicidade “canaliza as energias” e essa

concentração, direcionada a um alvo específico, será, sem dúvida, capaz de levar os alunos-competidores à realização de seus propósitos.

As atividades realizadas, conduzidas pela ludicidade, em sala de aula, envolvendo jogos e brincadeiras, adquirem uma ampliação que transcende a prática costumeira da realização de exercícios de pura escrita e leitura. Nesse sentido, é importante destacar que

[...] as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Com base no exposto, temos apontado já vários motivos para que o jogo seja realmente utilizado na prática pedagógica. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento está atrelado aos vários conhecimentos historicamente acumulados e que todas as possibilidades para a aquisição desse saber são válidas.

Outrossim, visto que os jogos e as brincadeiras se fazem presentes na vida cotidiana, sobretudo ao universo da criança, tanto em casa quanto na escola, cabe-nos, ainda, ressaltar que

[...] o brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária (HOLTZ, 1998, p. 12).

Nesse sentido, o papel social da escola frente aos desafios de ensinar de forma significativa nos dias atuais inclui, também, a tarefa de ressignificar o ato de brincar, de jogar, de interagir e competir de forma saudável e prazerosa por parte das crianças, de modo que estas possam se sentir estimuladas, apreendendo e

retendo todo o conhecimento que está disposto nas regras, nos movimentos, nas instruções e provocações de cada jogo lúdico.

Grande parte dos jogos podem ser desenvolvidos dentro da sala de aula, como, por exemplo: caça-palavras, trilha, dama, xadrez, jogo da memória, bingo, soletração, produção e ilustração de poesias, entre outros. São muitas as possibilidades de se realizarem jogos como instrumento de ensino e de aprendizagem. Contudo, eles não necessitam ser aplicados e desenvolvidos somente dentro do espaço fechado da sala de aula, pois, segundo afirma Pinto (2003, p. 65):

O espaço lúdico não precisa ficar restrito a quatro paredes, ao contrário, deve fluir por todo o ambiente, dentro e fora das classes. Um dos objetivos desse espaço é favorecer o encontro de crianças, para brincar, jogar, fazer amigos, propiciar a convivência alegre e descontraída dos frequentadores.

De acordo com o autor, os jogos podem e devem ser aplicados em todos os espaços, dentro e fora da sala de aula, pois a geração e o compartilhamento de conhecimento não se restringem a esse ambiente. Além disso, o/a professoro/a deve favorecer a instauração de processos de aprendizagem eficientes, interativos, organizados de forma a envolver o aluno nas atividades e proporcionar ambientes educativos nos quais a criança possa desenvolver suas potencialidades integral e saudavelmente, expandido seu universo imaginativo e comunicativo.

## 1.5 O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO POR MEIO DO LÚDICO

O conhecimento é construído dia após dia. Ele não é algo estanque ou acabado, mas, um processo cíclico, pois os saberes, em suma, são mutáveis e relativos.

Para a criança, o conhecimento se dá pela descoberta diária de novas coisas, palavras, objetos. A criança, tomada de sua imaginação e de sua interação social, consegue formular e apreender os conhecimentos que são dispostos a ela de forma significativa.

Coll (2004, p. 105) pontua que

[...] a construção do conhecimento na sala de aula é um processo social e compartilhado. A interação se dá em um contexto socialmente pautado, no qual o sujeito participa de práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais. As perspectivas socioculturais enfatizam a interdependência entre os processos individuais e os sociais na construção do conhecimento. Sua interpretação dos processos de aprendizagem fundamenta-se na ideia de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e são mediadas pela linguagem e por outros sistemas simbólicos.

O autor é categórico ao afirmar que o conhecimento “é um processo social e compartilhado”. Ou seja, não há como conhecer algo sem estar inserido e estabelecendo relações entre o vivido e as expectativas que dele resultam em torno das condições de possibilidades existentes na vida social e os valores que performam as relações sociais e essas experiências. Se nela houver algo conflitivo e inassimilado, capaz de vir a ser um obstáculo, de difícil ultrapassagem para a criança, ou antípodas ao entrave ser ou vir a ser um estímulo para alcançar maiores esforços, o nonsense em seu caráter lúdico pode vir a ser uma abertura para novas possibilidades de realização por isso se faz tão importante a inserção humanizadora do aluno no espaço escolar. Ainda, é possível verificar que há conhecimentos diferentes, como aqueles que são concebidos individual e socialmente.

Desse modo, o brincar não pode ser visto apenas como uma forma de passatempo, ou como uma ação sem significado, pois ele, além de promover a interação social dos sujeitos, também desperta a curiosidade, a imaginação, a instigação da inteligência e um olhar diferente sobre o mundo.

Bettelheim (1994) reforça esse pensamento ao declarar que

[...] nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedade. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

Essa linguagem secreta que o autor aponta é a formação de novas descobertas promovida pelos alunos, e, com isso, um novo sistema de sentidos e significados vai se formando. O educador que reconhece o jogo como um instrumento de ensino e de aprendizagem, certamente terá um grande aliado para atingir seus objetivos educacionais. Contudo, o jogo não pode perder sua

característica primária, que é o prazer que envolve a brincadeira. Kishimoto (1998) afirma que

[...] se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não-constrangimento (KISHIMOTO, 1998, p. 43).

Assim, é possível compreender que o educador necessita, antes de qualquer coisa, internalizar o sentido de que o jogo lúdico não deve se tornar apenas um pretexto para ensinar algum conteúdo, mas, uma estratégia algo sistematizada, complexa e “potencializadora” de diversas atitudes e energias, que deve ser empregada sem que se perca sua essência: a brincadeira, a alegria, o riso e o prazer.

A ludicidade está, desse modo, atrelada, também, à capacidade expressiva do ser humano. Assim, as vivências de ludicidade em sala de aula levam a situações nas quais os enfrentamentos direcionados pelas regras do jogo podem conduzir ao riso e ao pranto, dependendo da harmonia que existe no ambiente. Todas essas são vivências educativas que formam o ser humano para viver as relações e atividades da vida social de forma participativa e contributiva.

Em se tratando de jogos e brincadeiras que desenvolvem a inteligência dos alunos, é mais comum que se instaurem entre eles momentos de euforia e de riso. Cabe, assim, lembrar que o riso é um ato humano expressivo, no qual o sujeito exterioriza um sentimento diante de uma relação social. Ou seja, ele ocorre junto com outras pessoas, ou de forma solitária e individual, quando o sujeito é impelido a rir sozinho de algo que já aconteceu e que lhe vem à memória, ou quando, espontaneamente, reconhece algo hilário no tempo presente.

Segundo Mendonça Júnior (2012), o riso está atrelado ao humano e às situações geradas, muitas vezes, pelas próprias convivências humanas. Assim, o riso pode ocorrer em qualquer lugar, misturando uma relação cômica entre objeto e situação, ou uma percepção inusitada de um acontecimento. Nesse sentido, é muito comum que o riso espontâneo esteja presente em jogos e brincadeira, pois, em tais situações, normalmente se instala uma atmosfera prazerosa, propícia à diversão e a um inter-relacionamento mais descontraído.

Segundo Bergson (2004), não rimos a fim de um só propósito, ou seja, não rimos apenas quando achamos graça em algo. O riso, de acordo com o autor, serve, também, para humilhar, constranger, coagir, corrigir, entre outras ações possíveis que, em muitos casos, estão atrelados às brincadeiras e jogos de infância. Isso gera, por si só, um aprendizado necessário ao amadurecimento humano: defrontar-se com situações que, nem sempre, são aquelas que julgamos mais adequadas. Porém, o emprego preciso da inteligência, em tais casos, revela a capacidade do sujeito em administrar algumas controvérsias para seguir no espaço competitivo e saudável do jogo e da brincadeira.

O riso, segundo o mesmo autor, está arraigado não nos pequenos ou grandes “defeitos” do objeto, do ser, e também não nasce se o objeto apresentado está associado a situações que despertam em nós tristeza, piedade, compaixão, medo, ou raiva, pois, assim, o riso não virá à tona.

Diante disso, podemos compreender que o riso não nasce de forma desordenada, a qualquer tempo, em qualquer situação, ou melhor, o riso tem significados e alcances sociais próprios. Estes, em muitos casos, estão atrelados ao exercício do jogo e da brincadeira que, de forma saudável e prazerosa, leva o sujeito a desempenhar papéis controversos ao longo da execução de uma série de ações referentes à sequência, à norma ou ao fim específico do jogo ou brincadeira em andamento.

O aluno, ao ser ensinado por meio da ludicidade, deve se sentir livre para formar seu próprio conhecimento e a expressar-se de forma saudável frente às situações vivenciadas.

Nesse mesmo viés, Almeida (1994, p. 41) comenta que

[...] a educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A participação ativa de uma criança nos jogos desenvolve, segundo o autor, nela condições de possibilidades de vir a se tornar um sujeito capaz de contribuir para a construção da cidadania participativa e responsável. Por isso, os jogos têm

um caráter educativo de suma importância e não podem ser colocados de lado. Afinal,

[...] aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuem. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos (GALPERIN, 2001, p. 85).

As habilidades provenientes do brincar são inúmeras, como demonstradas ao longo desse estudo. Assim, o autor em tela argumenta que a aprendizagem é o que resulta dos processos educativos. Vale lembrar ainda que, segundo Kishimoto (2008, p. 27),

[...] a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

O brincar é um ato social, democrático e criativo. A formação de um indivíduo estimulado a pensar, a trabalhar em grupo, a cumprir regras modula o próprio sujeito, possibilitando alargar as suas possibilidades de ler o escrito e para além dele ler mundo, com significados não restritos a dicionários, mas com conhecimentos realmente construídos de forma significativa.

## 1.6 A LÍRICA NA SALA DE AULA: O ESPAÇO DA IMAGINAÇÃO OFERTADO À CRIANÇA

Quando pensamos em lírica, o que nos vem à mente é algo belo, com rimas, ritmo e um jogo de palavras que mexe com nossos sentimentos, com nossa imaginação, com um mundo de possibilidades, contrapondo a lógica do mundo real.

Para Faustino (1976), a lírica não está centrada somente em textos poéticos, pois ela pode aparecer em textos prosaicos e vice-versa, destacando que a lírica se

encontra nas figuras de linguagem e de pensamento, não somente na estrutura convencional, em formato de poema.

Para corroborar ao pensamento de Faustino, encontramos em Pound três modalidades de poesia, sendo elas: melopeia, fanopeia e logopeia. O autor explica que,

Melopeia é aquela em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical (som, ritmo) que orienta seu significado [...]. Fanopeia é um lance de imagens sobre a imaginação visual [...]. Logopeia é a dança do intelecto entre as palavras, que trabalha no domínio específico das manifestações verbais e não se pode conter em música ou em plástica (POUND, 2006, p. 11).

Observando o exposto pelo autor, percebemos que a poesia não se encontra na literalidade da palavra, mas, no seu movimento e nas imagens por ela causadas no leitor. Assim, a melopeia é percebida por meio das figuras de som, como, por exemplo, assonância, aliteração e onomatopeia. A fanopeia, por trabalhar com as imagens projetadas na mente, podem ser observadas nas figuras de palavras, como a metáfora, a comparação e a prosopopeia. Por fim, a logopeia é a modalidade que podemos encontrar nas figuras de pensamento, como, por exemplo, antítese, paradoxo e ironia.

Essas modalidades de percepção da lírica, explicitada por Pound (2006), vão ao encontro do pensamento de Croce (1994), o qual explica que, “para compreendermos primariamente a lírica é necessário entender que ela consiste de dois elementos: um complexo de imagens e um sentimento que anima”. Esse complexo de imagens refere-se à mutabilidade da língua, que é causada por meio das figuras de palavras, figuras de pensamento, figuras de sintaxe e figuras de som, todas englobando os conceitos de melopeia, fanopeia e logopeia, já explicitados anteriormente. O sentimento que anima centra-se no leitor, que constrói sentidos a partir de seu horizonte de expectativas.

Ao partirmos do entendimento sobre o que é poesia – apresentado por Faustino (1976) – e sobre as modalidades da poesia – explicitadas por Pound (2006) – e, em especial, o conceito de Benedetto Croce sobre a lírica, seguimos nossa pesquisa para relacionar a importância de se trabalhar com os três eixos: o lúdico, a lírica e o nonsense.

Para isso, na sequência deste texto, discutimos algumas das possibilidades do uso do nonsense na formação do leitor literário.

### 1.7 O NONSENSE E SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR-LITERÁRIO: A PASSAGEM DAS FRONTEIRAS PELA LIBERDADE IMAGINATIVA

O nonsense é uma modalidade de texto que permite que tanto o autor quanto o leitor possam se desprender do pragmatismo do mundo real e das formas convencionais de produzir ou interpretar um texto. O nonsense instala-se nas fronteiras da língua, onde o gramatical e o agramatical se encontram, onde a ordem (sempre parcial) da língua encontra com a desordem (nunca total) do que está além dela (BASTOS, 2001, p. 71).

Para exemplificar essa relação de ordem e desordem, do encontro gramatical com o agramatical, tomamos o texto de Edward Lear (2011, p. 49) a seguir:

Havia um velho de Cozumel  
Que adornou seu nariz com um anel,  
Fitava a lua com emoção, em noites quentes de verão,  
Esse delirante velho de Cozumel.

Nesse poema, podemos ver a relação de rima emparelhada entre as palavras Cozumel e Anel, e uma rima interna entre as palavras emoção e verão. O último verso finaliza o poema com a mesma palavra do primeiro verso, contudo sem rima. Como Bastos (2001, p. 78) afirma, “o nonsense não é uma desorganização linguística aleatória – as formas certas devem aparecer nos momentos certos”, e é isso que podemos ver no poema em questão.

Entendemos que o nonsense “é o uso criativo da linguagem, muito embora inesperado, que ao mesmo tempo em que rompe com o limite da regra linguística, desafiando-a, a incorpora” (BASTOS, 2001, p. 78). Desse modo, pensamos que o nonsense não só estimula a criança a compreender o mundo de outras maneiras, como também desperta a criatividade do leitor.

A criança, desde sua vinda ao mundo, começa a desenvolver seus processos de leitura por meio de seus cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. A leitura primeira, realizada por meio dos sentidos, possibilita à criança realizar não um

processo de leitura elaborado, no sentido de decodificação dos signos linguísticos, mas, sim, uma resposta imediata frente a um estímulo do mundo que a cerca (MARTINS, 2012, p. 40), e esse nível sensorial de leitura é despertado, também, frente aos textos nonsense.

Os sentidos instigam não só crianças, mas, da mesma forma, os adultos a compreenderem, mesmo que de modo instantâneo, o mundo à sua volta. Martins (2012, p. 43) aponta que a criança que realiza a leitura sensorial tem um prazer único, relacionado à sua disponibilidade e à curiosidade, sendo que esta última se revela como uma característica muito presente no mundo infantil. Pela curiosidade, a criança tenta buscar o sentido das coisas que ainda não fazem parte de seu conhecimento. A abordagem aos textos nonsense na sala de aula incorpora essa “curiosidade” natural das crianças, pois as induz à imaginação e à fantasia quando o senso do real palpável não consegue satisfazê-las.

Maria Helena Martins (2012) aponta, também, a leitura em nível emocional como um dos processos evolutivos do desenvolvimento do leitor, juntamente com a leitura em nível sensorial, chegando, por fim, em nível racional. A leitura em nível emocional é aquela que faz fluir no leitor os sentimentos (raiva, ódio, felicidade, alegria, etc.) frente ao texto lido, especialmente com relação às ações das personagens, suas limitações ou seus alcances. Nessa esfera, é possível observar no leitor real, como classifica Xypas (2018), a recepção que o indivíduo faz do texto e, depois disso, há a possibilidade de abordar a subjetividade de cada leitor.

O leitor real, segundo Xypas (2018, p. 13), é aquele que

[...] segura em suas mãos um livro e que apressado pelo tempo, mal tem tempo para ler. E não é só isso. O leitor real é aquele que tenta apreender o texto com a razão e a emoção. É também considerado um leitor real, todo aquele que não tem medo de dizer: “Foi assim que eu senti” e explicitar o que a obra literária nele suscitou.

Consideramos a citação de Xypas (2018) para observar que, ao se tratar de um texto literário, temos que conceber o leitor real a quem se destina tal texto. Esse leitor não pode ser aquele idealizado por muitos educadores e, até mesmo, pela escola em geral, mas, o leitor comum, com suas capacidades e limitações. Pode ser este, ainda, o leitor que compreende o texto a partir de sua subjetividade, por intermédio de seu conhecimento de mundo, aliado a seu saber científico sempre em construção.

No mesmo excerto, a autora aduz o leitor real como aquele que apreende o texto pela razão e pela emoção. Assim, observamos que a leitura em nível emocional, tanto para Martins (2012) quanto para Xypas (2018), é de suma importância para a formação do leitor literário. O leitor real, com o qual vamos trabalhar, segundo nossas observações nos têm revelado, é aquele que, inseguro frente aos textos que lhe são apresentados, titubeia ao ter que expressar-se a respeito do conteúdo lido. É, na maioria das vezes, questionado de modo a ter que revelar uma leitura em nível racional, para a qual ainda não está preparado. Por isso há a necessidade de levá-lo à expressão pela via emocional, que, muitas vezes, é mais significativa e prazerosa para ele.

Xypas (2018) nos chama a atenção para que observemos a voz do leitor que, amiúde, se faz calada, silenciada, abafada frente ao texto, no contexto escolar. No entanto, se queremos formar um leitor literário, é preciso saber se este compreende o que está lendo e se dialoga com o texto, mesmo que não o compreenda em toda sua complexidade. Diante dessa situação, é mais provável que o encaminhamento para a leitura em nível emocional, na trajetória da formação leitora, auxilie na superação das etapas que podem conduzir à leitura mais acurada e elaborada, em termos de relações do lido com a realidade circundante, apreendida em nível racional.

A autora aponta, ainda, que precisamos trabalhar com o “leitor que tem direito aos enganos, que se encontra à distância do que diz o texto, que é menosprezado pela academia”. “Precisamos entender a voz do leitor, as suas marcas de leitura, a sua apropriação do texto lido [...], as singularidades na construção de sentidos de uma mesma obra” (XYPAS, 2018, p. 24).

Ao observarmos os apontamentos de Martins (2012) e Xypas (2018), voltamos à problemática inicial desta pesquisa, a qual se remete à formação do leitor literário por meio de textos nonsense e da leitura subjetiva. Nesse contexto de reflexão, verificamos que a compreensão desse gênero está diretamente ligada à leitura sensorial, trazida por Martins, e à leitura emocional, apontada pelas duas autoras. Eles são, pois, indicados para a realização de um projeto de leitura que encaminha o leitor à formação crítica futura.

Os textos nonsense estimulam a criatividade e a imaginação do leitor, o qual os compreende a partir das leituras a nível sensorial e emocional, transpondo àquilo

que lê sua interpretação subjetiva, provocando diferentes olhares sobre uma mesma obra.

Toda essa magia da recepção precisa ser contemplada no processo de ensino de leitura e na formação do leitor literário na escola. Assim, na sequência deste trabalho, discutiremos algumas das premissas da Estética da recepção, que são fundamentos para a implementação das nossas “Oficinas Literárias”.

## 1.8 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: UMA POSSÍVEL ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO NONSENSE

Optamos, como metodologia para a execução de nossa intervenção didática voltada à formação do leitor literário no Ensino Fundamental, utilizar as proposições da Estética da Recepção, de Iser (1979) e Jauss (1994), visto que, ao trabalhar com textos literários, pensamos, de antemão, no efeito que esses textos produzem no leitor-literário. Um escrito engavetado ou preso em inúmeras páginas de um livro não quer dizer muita coisa. Contudo, ao ser lido, o mesmo texto pode provocar inúmeras reações e sentimentos no leitor, pois este

[...] é o receptor que transforma a obra, até então mero artefato, em objeto estético, ao decodificar os significados transmitidos por ela. Em outras palavras, a obra de arte é um signo, porque a significação é um aspecto fundamental de sua natureza, mas ela só se concretiza quando percebida por uma consciência, a do sujeito receptor (ZILBERMAN, 1989, p. 31).

O receptor, como aponta a autora, é aquele que, ao tomar o texto, modifica-o conforme seu olhar, seus conhecimentos prévios, sua consciência. É a esse leitor que nos referimos, pois entendemos que é com ele que lidamos todos os dias em sala de aula.

Ao tomarmos por base um leitor real, que transforma o texto por meio de sua consciência, é que pensamos que os princípios da Estética da Recepção contribuirão para que entendamos como os efeitos de um texto, no caso em tela um poema, pode ser interpretado por sujeitos diferentes. Compreendemos que

[...] um poema não pode ser entendido independentemente de seus resultados. Seus 'efeitos', psicológicos ou outros, são essenciais para qualquer descrição acurada de seu sentido, já que este não tem existência efetiva fora de sua realização (TOMPKINS; ZILBERMAN, 1989, p. 25).

De acordo com o excerto, um poema causa reações no leitor, e essas reações interferem, diretamente, na compreensão do texto. Assim, entender a estrutura de um poema, bem como os processos lexicais que o compõem, não garante que o texto foi, realmente, entendido pelo leitor. Ao trabalhar um poema, devem-se levar em conta os efeitos de sentido que são apreendidos pelo leitor. Somente assim pode-se considerar que houve a efetivação do processo pelo leitor.

Para compreendermos melhor como ocorre a recepção do texto pelo leitor, buscamos em Hans Robert Jauss (1921-1997) os fundamentos da "Teoria da Estética da Recepção", criada por ele na década de 60, do século XX, e que veio a ser desenvolvida e ampliada por outros pesquisadores, como Wolfgang Iser (1926-2007), o qual é visto como um discípulo de Jauss.

Jauss (1994), para estabelecer o diálogo entre leitor e o texto, indica-nos sete proposições, as quais direcionam os caminhos percorridos pelo leitor. Segundo Zucki (2015, p. 51), em todas as proposições

Jauss delimita o horizonte de expectativas, que representa o saber do leitor. O horizonte de expectativa antecede a relação do leitor, porém, a interação do leitor-texto modifica esse horizonte, como aspecto essencial que impulsiona o prosseguimento e construção da compreensão, interpretação e aplicação estética.

Conforme o excerto acima, vemos que o leitor traz consigo suas percepções e sua leitura de mundo antes de entrar em contato com um texto em específico. Com isso, sua maneira de ver o texto muda e, ao mesmo tempo, modifica o texto lido. Para compreender melhor como isso ocorre, é mister atentarmos às proposições pontuadas por Jauss.

Jauss (1994) apresenta, como a primeira proposição, a relação interacionista entre o leitor e o texto. Com isso, a obra é modificada pelo leitor de acordo com o momento da leitura. Ou seja, ao ler um texto, o leitor o traz para seu contexto histórico-social, levando o conteúdo apreendido em direções diferentes de sua proposição original. Isso porque, ao leitor, é incumbido seu papel responsivo frente ao texto.

A segunda proposição está inclinada à relação escritor-obra-leitor, na qual é examinada a experiência literária do leitor, ou seja, o seu “saber prévio”, que é abordado por Jauss (1994, p. 28) mediante o conceito de “horizonte de expectativas”. Por meio deste, o teórico explicita que os conhecimentos anteriores contribuirão na recepção de um texto. Contudo, o autor deixa claro que a recepção é um fato social, visto que o conhecimento é histórico e social, deixando a cargo do leitor a sua reação subjetiva frente ao texto.

A terceira proposição tem como finalidade apontar o rompimento do horizonte de expectativa do leitor com relação ao texto-literário, promovendo, no indivíduo, a necessidade da reconstrução de seu horizonte interno e de suas percepções. (ZUCKI, 2015, p. 51). Jauss ainda observa ser importante o distanciamento da obra com o leitor, fazendo com que aquela promova a ampliação e a modificação do horizonte de expectativa do sujeito.

A quarta proposição visa a abordar o jogo de pergunta e resposta, característica da hermenêutica, possibilitando ao leitor perceber como uma obra é recebida em diferentes épocas e como ela consegue suscitar reflexões distintas e semelhantes, dependendo de seu contexto de produção e do leitor.

As últimas proposições de Jauss sobre a Estética da Recepção focam na historicidade da literatura. Conforme Zucki (2015, p. 52),

[...] as três últimas teses da Estética da Recepção tratam da historicidade da literatura. A história da literatura está em constante movimento e transformação. Para tanto, Jauss, na quinta tese, analisa o processo diacrônico da obra literária, e diz que uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que surgiu. “Um passado literário só logra retornar quando uma nova recepção o traz de volta ao presente” (1994, p. 44); isto é, um texto literário antigo pode, por meio de uma nova recepção, desencadear uma percepção diferenciada, que leva à reformulação de sua compreensão. Nesse movimento, Jauss já aponta para a sexta tese, na qual indica que, para o leitor, tudo é simultâneo ao seu tempo: mesmo as obras produzidas em períodos distintos e distantes serão apropriadas como atuais e serão submetidas ao seu atual horizonte de expectativas. Finalmente, na sétima tese, Jauss reflete sobre a relação entre literatura e sociedade. Diferentemente do que postula a concepção marxista (a qual compreende a literatura como reflexo da sociedade), o autor atribui à arte literária um papel transformador, por oportunizar ao leitor a modificação do seu horizonte de expectativas e, conseqüentemente, sua visão de mundo, tanto ao nível estético quanto ao ético.

Diante dos apontamentos trazidos pela autora, observamos que, embora a literatura se movimente com o passar dos anos, mantém, contudo, seu poder de ação, ou seja, o seu poder de diálogo e de reflexão com o leitor. Nesse dialogismo com o leitor, a literatura é reformulada, sendo levada a novas compreensões e interpretações, possibilitando ao sujeito a modificação de seu horizonte de expectativas e, conseqüentemente, ampliando seu modo de ver mundo.

Se a literatura tem um papel de dialogar com diversos leitores em épocas diferentes, é porque ela é transformadora em si mesma. Para compreendermos melhor como ocorre essa transformação, Zilberman (1989) explicita as três fases, denominadas de: *Poiesis* (a produtora), *Aisthesis* (a receptiva), e a *katharsis* (a comunicativa):

[...] fruto do relacionamento da obra e o leitor é o aspecto fundamental da teoria fundada na recepção. Compõe-se em três etapas, inter-relacionadas: a *poiesis*, pois o recebedor participa da produção do texto; a *aisthesis*, quando este alarga o conhecimento que o destinatário tem do mundo; e a *katharsis*, durante a qual ocorre o processo de identificação que afeta as possibilidades existenciais do leitor. [...] Identificação equivale à resposta do leitor quando da experiência estética e tem um significado tanto intelectual quanto afetivo (ZILBERMAN, 1989, p. 113).

Segundo explicita a autora, a experiência estética se fundamenta em três atividades simultâneas e complementares: a *poiesis*, a *aisthesis*, e a *katharsis*. A primeira corresponde ao prazer do leitor de fazer parte do texto. A título de exemplo, é como se o riso emitido por alguém que assistisse a um show de humor fizesse parte da composição textual.

Na segunda etapa, o que se objetiva é ampliar o horizonte de expectativas do leitor/recebedor, como, por exemplo, uma charge, que desperta no leitor uma reflexão a respeito de um texto verbal e não verbal, no qual o conhecimento prévio vai ao/de encontro ao texto proposto, provocando mudanças no processo de leitura do sujeito leitor.

Por fim, a *katharsis* (catarse) é a experiência comunicativa, com a função social de libertar o leitor de seus interesses práticos e das implicações do seu cotidiano (JAUSS, 1979, p. 81). Ou seja, a literatura, como qualquer outra arte, surge para ressignificar ideias, ações e pensamentos, contrariando o que já está posto como verdade pronta e acabada.

Para complementar ao exposto anterior, buscamos em Wolfgang Iser, teórico da Estética da Recepção, melhor compreensão entre texto e leitor. Para Iser (1979), o texto contém vazios que são preenchidos pelo leitor, o qual os preencherá de acordo com seu horizonte de expectativas. Com isso, o autor nos chama a atenção, apontando que “a finalidade e as condições diferenciam a interação entre leitor e texto de seus pressupostos importantes na interação didática” (ISER, 1979, p. 88). Ou seja, o texto se modifica em seu contexto de produção e em seu contexto de leitura.

O texto, de acordo com o autor (ISER, 1979), prevê um leitor implícito, como assim o autor o denomina. O texto é escrito para outrem, para que seja lido, avaliado, analisado. Texto e leitor caminham juntos e o escritor tem uma relação com ambos, por isso, manipula a linguagem do texto para atingir seu leitor. Para exemplificar essa relação escritor-texto-leitor, tomamos por base o gênero narrativo fábula, o qual, por meio da manipulação do texto, pretende chamar a atenção do leitor para um aspecto social ou de seu cotidiano que mereça ser pensado e refletido. No gênero discursivo fábula, é possível identificar os traços ideológicos do escritor, o contexto de produção, entre outros.

Sabendo que existem inúmeros gêneros discursivos, entendemos que alguns possuem mais ou menos “vazios” que serão preenchidos pelo leitor. Para corroborar a nossa compreensão, encontramos apoio em Zucki (2015), a qual estabelece que

[...] devido à grande quantidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, os quais possuem diferentes estruturas e funções sociais, podemos encontrar textos que apresentam mais ou menos “vazios”. Dependendo das características e objetivos de cada texto, alguns são mais ou menos susceptíveis a leituras polissêmicas. Nessa perspectiva, quanto maior for o grau de objetividade de um texto, menor serão as possibilidades de “preenchimento” do leitor. Em contrapartida, quanto maior a subjetividade expressa em uma obra, maior será a atuação do leitor na construção de significado (ZUCKI, 2015, p. 55).

A autora pontua que o preenchimento dos “vazios” que existem nos textos está condicionado à objetividade ou à subjetividade textual. Como exemplo de texto objetivo, tem-se: a receita de um bolo, o manual de uma televisão, uma placa de trânsito, etc. Já como exemplo de texto subjetivo tem-se: os provérbios, os poemas, as obras de arte, entre outros.

Compreendendo a existência desses “vazios” presentes nos textos, cabe a nós, professores, mediar os textos literários, instigando os alunos a observarem a existência dos “vazios” que há neles e, por conseguinte, estimular seu preenchimento por esses alunos. Vale ressaltar que é importante que o professor apresente uma variedade de gêneros discursivos que façam parte da realidade do estudante, para que, assim, o aprendizado seja realmente significativo. Contudo, é interessante que o professor também leve para suas aulas textos que ampliem o horizonte de expectativas dos alunos, a fim de formar um leitor literário.

Entendemos que a leitura e a literatura são práticas sociais humanizadoras, que carecem de ser compreendidas e analisadas em nossas práticas pedagógicas com o máximo de atenção. Assim, pesquisa a acadêmica ora aduzida vai ao encontro desse pensamento, pois visamos à formação de um leitor literário responsivo, ou seja, que dialogue com texto.

Por sabermos que a leitura e a literatura possibilitam a formação humanizadora dos sujeitos é que buscamos, por meio do nonsense, desenvolver uma prática pedagógica que contemple diversos gêneros discursivos, tais como receitas, poemas, botânica, contos, entre outros. Também, visamos a demonstrar que a língua é um objeto manipulável, permitindo que o leitor literário desenvolva sua imaginação para além do mundo real, criando um universo lúdico, imagético, fantástico, ou melhor, um universo de possibilidades, como procuramos descrever a seguir.

### 1.9 O NONSENSE COM RELAÇÃO À LUDICIDADE, À IMAGINAÇÃO E À FANTASIA: POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA

O nonsense promove a desconstrução dos sentidos denotativos que estão presentes nos textos e possibilita a reconstrução de sentidos conotativos pelo leitor. Este, por sua vez, ao construir novos significados, apercebe-se que a linguagem é mutável e manipulável. Tal experiência, feita já na fase do Ensino Fundamental, pode levar o sujeito leitor à ampliação da ideia de texto e, até mesmo, de mundo.

Ao dar-se conta de que o nonsense trabalha com a imaginação e a criatividade, sem se prender ao sentido restrito das palavras, ou seja, à literalidade

destas, o leitor em formação inicial já desenvolve certa confiança em experimentar o processo de manipulação da linguagem. Isso lhe proporciona a liberdade necessária ao processo de interação dialógica entre texto-autor-leitor. A literatura, nesse sentido, torna-se campo fértil à experiência da compreensão dos diferentes usos da linguagem.

Nesse sentido, precisamos nos lembrar que:

[...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro (LAJOLO, 1993, p. 106-107).

Assim, ao pensarmos na temática nonsense e nos sujeitos desta pesquisa interventiva, cujos partícipes são alunos entre 11 e 12 anos do 7º ano do Ensino Fundamental, resolvemos utilizar a ludicidade como instrumento facilitador entre o conhecimento pessoal do aluno e o conhecimento literário do professor.

A experiência de leitura do nonsense pode despertar nos educandos a criatividade, a fantasia e a imaginação que cada um já carrega consigo, pois não acreditamos que o aluno seja uma tábula rasa, mas, sim, um sujeito social e histórico, com capacidades ilimitadas, principalmente, quando se trata da construção de um mundo não real.

O emprego da linguagem conotativa no processo imaginativo e criativo é de suma importância, pois é por meio dela que as barreiras e fronteiras entre o real e o simbólico, entre o possível e o imaginário, são transpostas pelo sujeito. Nesse processo, o texto literário – e, por extensão, a própria literatura – exerce uma função inigualável. A arte literária – cuja essência está no uso artístico da linguagem conotativa para a construção simbólica, metafórica e imaginativa de imagens – torna-se, para o sujeito leitor, uma experiência mais significativa. Ao ser

[...] fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa 'educação sentimental', [...]. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos (COMPAGNON, 2012, p. 59).

Oportunizar tais experiências no Ensino Fundamental, apoiados pelas teorias que defendem a ludicidade como meio de ensino-aprendizagem significativo, e com um projeto de leitura de literatura nonsense, que estimule a imaginação e a criatividade, é apostar na formação do leitor literário já no começo de sua escolarização. Esse aluno estará mais disposto a inventar, a interagir com as vozes que emanam dos textos, a dar vazão aos seus pensamentos nos momentos em que a linguagem se fizer instrumento necessário à participação ativa nos grupos aos quais pertence.

A leitura literária, nesse sentido, fornece as veredas para a expressão e para a criação, e

[...] criar é estar com todos os sentidos concentrados, com o consciente emergindo livremente. Em se tratando de leitura, é ir além dos códigos comuns, já gastos, para provocar o surgimento de uma leitura simbólica, tensa, intensa e emotiva, em que o leitor participa e tem espaço para criar e recriar, compartilhando com o autor, dele aprendendo e com ele estabelecendo um pacto, um diálogo, do qual há de resultar uma nova visão, um enriquecimento cultural e pessoal (FLECK, 2007, p. 23).

Efetivar esse desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do prazer pelo lúdico – contido naturalmente no texto literário, em especial do infantil e juvenil – nas atividades de sala de aula expande a compreensão dos alunos sobre as potencialidades da linguagem. Levar ao ambiente escolar a experiência lúdica da leitura por prazer é dar espaço à leitura de fruição, que, de acordo com Geraldi (2012, p. 98), “está ligada ao prazer, ler por ler, sem interesse pelo controle de resultado, ler gratuitamente”. Essa é a leitura edificadora do leitor literário, aquele que aprende a apreciar o valor estético de uma obra. Nesse sentido, não podemos esquecer-nos de que

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS, apud COSTA LIMA, 2002, p. 69).

Desvencilhar a leitura literária feita na sala de aula dessa “premissa interpretativa”, bem como oferecer aos alunos a oportunidade da formação do gosto e do prazer de ler literatura, significa, além de tudo, criar o espaço necessário e ideal para a gradativa formação de um leitor subjetivo, capaz de humanizar-se pela leitura literária, de desenvolver sua imaginação, criatividade e senso estético. Isso, de modo algum, representa isolar o leitor da realidade, pois, como defende Perrone-Moises (1990, p. 109),

[...] a literatura nunca está afastada do real. Trabalhar o imaginário pela linguagem não é ser capturado pelo imaginário, mas capturar, através do imaginário, verdades do real que não se dão fora de uma ordem simbólica (PERRONE-MOISES, 1990, p. 109).

Esse caminho de idas e vindas, de entrecruzamentos que a leitura do texto literário propõe, e mesmo pressupõe, é que faz dele um dos meios mais eficazes do desenvolvimento da linguagem na formação educacional que se estende à vida. É nesse movimento de “entrar e sair” do mundo, criado a partir da manipulação da linguagem pelo literato, que o aluno vai edificando suas experiências de leitura nas quais a imaginação, a fantasia, a criatividade, o lúdico são elementos que rondam o universo existencial do sujeito leitor em formação.

Tal exercício, praticado no espaço da sala de aula, estimula o diálogo no qual a leitura literária se constitui, pois

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 02).

Essa relação do texto com a vida, da qual trata a autora, não pode estar ausente do espaço social da escola. É nele que as crianças, os adolescentes e os jovens passam grande parte de suas vidas. Transformar esse espaço num ambiente propício e preparado para a vivência da leitura literária, em todos os níveis explicitados por Martins (2012), faz parte, também, de nossos propósitos ao implementarmos as “Oficinas literárias”, voltadas à leitura do nonsense, com os estudantes do 7º ano, selecionados para nossa prática em consonância com os

estudos da Pós-graduação no Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Esses propósitos foram por nós estabelecidos cientes de que

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 06).

É essa necessidade universal que almejamos, ao menos em parte, suprir na condição existencial dos alunos que integraram a equipe que desenvolverá as atividades planejadas para nossa intervenção didática, como parte integrante de nossa pesquisa. Esta abrange desde a revisão bibliográfica, a pesquisa qualitativa até as ações da pesquisa-ação, como abordamos na sequência deste texto, ao darmos passo à II seção de nossa exposição.

Nela contemplamos aspectos referentes à metodologia empregada desde o princípio do processo investigativo até as estratégias e técnicas utilizadas na implementação das atividades planejadas na parte prática da pesquisa.

## **II SEÇÃO: METODOLOGIA**

## **2 TIPOS DE PESQUISA E CARATERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO**

Nesta segunda parte do texto, buscamos explicitar quais foram os procedimentos que adotamos para conduzir nossas práticas enquanto pesquisadores. Para tanto, optamos pelos seguintes pressupostos de pesquisas: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa qualitativa; c) pesquisa-ação.

Entendemos que, por meio das diretrizes dessas formas de pesquisa, podemos atingir o objetivo principal deste trabalho, que é o de desenvolver a capacidade de leitura imaginativa e criativa de um grupo de alunos da 7ª série, de uma escola do campo, do programa regular de ensino, por meio da exploração lúdica e da análise de textos nonsense, visando a capacitar tais estudantes a distinguir o uso conotativo e denotativo das palavras e conceber a literatura como uma expressão artística que explora todas as potencialidades da língua.

Também nesta seção, caracterizamos os sujeitos que fazem parte da aplicação da parte prática da pesquisa, ou seja, os alunos do 7º ano que serão contemplados com as ações propostas em nossas “Oficinas de leitura literárias”. Com isso, os leitores desta dissertação poderão compreender quem são esses sujeitos inseridos no contexto da pesquisa-ação que sustenta boa parte de nossas ações.

Por fim, abordamos, nesta seção, as obras escolhidas para o trabalho que será realizado e apresentamos os planos da abordagem interventiva, conforme se organizam os tópicos a seguir.

### **2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: A BUSCA PELO JÁ CONHECIDO PARA AMPLIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS**

Ao iniciarmos nosso trabalho dissertativo, buscamos apoio em livros, artigos e outros documentos que possam nos auxiliar na compreensão do nosso objeto de pesquisa e, por conseguinte, levar-nos a atingir os objetivos almejados com a mesma. Essa pesquisa é chamada de bibliográfica que, segundo Severino (2007, p. 122),

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

Conforme explicita o excerto acima, a pesquisa bibliográfica constitui-se da bagagem teórica acumulada e disponibilizada aos pesquisadores e leitores em geral. É quase impossível pensar em uma pesquisa que não vá ao encontro da pesquisa bibliográfica, visto que nos baseamos em conceitos existentes para pensar e/ou formular novos conceitos e novas interpretações necessárias aos estudos que buscamos desenvolver.

O estudo aqui realizado buscou, por meio da pesquisa bibliográfica, compreender conceitos que são fundamentais para o desenvolvimento da dissertação, como “nonsense”, “ludicidade” e “lírica”, entre outros já expostos na seção anterior.

Esse tipo de pesquisa em busca do conhecimento, já disponível sobre a temática que abordamos, nos permite, também, dialogar com outros autores a respeito dos encaminhamentos necessários para, em nosso caso específico, compreender o processo da formação do leitor literário. Esse diálogo acrescenta à pesquisa seu teor dialógico e, também, o qualitativo, conforme discutimos na sequência.

## 2.2 PESQUISA QUALITATIVA

Por se tratar de uma atividade atrelada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, optamos pelas ações de uma pesquisa aplicada, pois pressupomos que esta contribui de forma mais significativa com o trabalho proposto. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Assim, esta pesquisa é do tipo que possibilita o contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, que, no nosso caso, são os alunos de um 7º ano, os quais buscamos auxiliar em sua caminhada rumo à

formação como leitores literários, com experiências leitoras na modalidade dos textos nonsense.

Ainda, para contribuir com o trabalho proposto, decidimos pela pesquisa qualitativa, pois o que se busca não é a quantificação de dados, mas, uma análise do objeto de estudo, para que se possa compreender e explicar como o objeto estudado está disposto socialmente e em que ele contribui. Dessa forma, é importante entender quais são as características de uma pesquisa qualitativa. As autoras Gerhardt e Silveira pontuam que

[...] as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A referida citação nos esclarece que, mesmo não sendo uma pesquisa quantitativa, é necessário que o pesquisador tenha bem definido seu objeto de pesquisa e que busque agir de forma sistemática nela para que consiga resultados mais significativos, sabendo respeitar o processo interativo durante os passos de análise, lembrando sempre que a interatividade é uma ação humana subjetiva.

Diante disso, esperamos desenvolver um trabalho mais significativo tanto para o pesquisador quanto para os possíveis leitores, como demais pesquisadores, alunos da graduação e da pós-graduação, dentre outros que se interessarem pelo tema.

Procedimentos como esses requerem a participação ativa do pesquisador, assim como a necessária inserção deste no universo do campo de pesquisa. Isso é fundamental à pesquisa-ação, conforme descrevemos na continuação.

### 2.3 PESQUISA-AÇÃO

Como método de investigação, optamos pela *pesquisa-ação*, pois compreendemos que ela possibilita a interação do pesquisador e dos participantes representativos para análise do objeto em estudo. Para corroborar com a escolha do método, buscamos o conceito de pesquisa-ação em Severino (2007, p. 120), o qual nos aponta que “a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa a intervir na situação, com vistas a modificá-la”.

Conforme exposto, esse tipo de pesquisa pode contribuir de forma mais significativa para, no nosso caso, mediar o ensino do nonsense e, ao mesmo tempo, possibilitar a formação do leitor literário, que são as questões centrais do projeto que nos move.

Além disso, é importante frisar que a pesquisa-ação

[...] pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.40).

Diante do exposto, vemos que, na pesquisa-ação, o pesquisador precisa estar preparado para fazer as intervenções necessárias, pois é ele que estará na linha de frente, apresentando a pesquisa, incentivando os alunos a pesquisarem, e precisará intervir a qualquer momento, pois o que se busca é o aprendizado interativo, visando à mudança social e à resolução da problemática detectada pela observação cuidadosa do espaço social, no qual a pesquisa se efetua.

O resultado da pesquisa, nesse caso, também depende do pesquisador. Por isso, a pesquisa-ação é tão importante no presente trabalho, pois, como professor da turma, o docente não é, nesse processo, um mero expectador, mas, um sujeito atuante e protagonista do conhecimento que espera mediar e um projetor das

soluções possíveis aos impasses anteriormente já detectados e que moveram as ações de uma possível intervenção na situação não satisfatória existente.

Por fim, é importante lembrarmos que, na pesquisa-ação, durante a prática interventiva, a coleta de informações e anotações referente às ações efetivadas se dará por meio de um Diário de campo, o qual servirá de apoio ao pesquisador na sistematização das análises realizadas no trabalho. Ele será forma primordial de coleta de dados para a posterior análise.

Na continuação, expomos alguns aspectos sobre o espaço social – a escola e sua constituição humana e espacial – para melhor localizar nossos leitores sobre esse importante e determinante fator de nossa pesquisa.

#### 2.4 O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA AÇÃO INTERVENTIVA

Para a aplicação desta pesquisa, optamos pela turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do Campo, no estado do Paraná, na qual temos atuado como professor há mais de cinco anos. Durante todos os anos nos quais trabalhamos, temos notado que essa instituição de ensino, como muitas outras, prima por uma educação qualitativa, ou seja, uma educação significativa para os sujeitos envolvidos no processo educativo, sendo de responsabilidade de todos (pais, alunos, professores e funcionários) o êxito educacional, pois, como bem cita Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

É com esse viés de parceria e relação social interativa que objetivamos aplicar nossas atividades de intervenção em forma de “Oficinas de leitura literária”, desenvolvendo os diversos passos que constituem o processo de pesquisa que nos move no Mestrado Profissional em Letras- Profletras e, por fim, analisar os resultados da pesquisa em tela.

Nesse sentido, o espaço escolar que acolhe este intento é de fundamental importância no processo. Por isso, no seguimento deste texto, explicitamos alguns aspectos relevantes sobre esse espaço social, cujos dados foram coletados ao longo de nosso processo de inserção no espaço descrito abaixo.

#### 2.4.1 Aspectos a destacar sobre a Escola Estadual do Campo na qual a pesquisa foi efetuada

Essa instituição de ensino fica localizada na zona rural de um município do estado do Paraná. A escola foi construída em 1979 por recursos do município e hoje, ainda, o espaço pertence ao município, visto que a Escola Estadual trabalha em dualidade com uma Escola Municipal. Juntas, elas atendem alunos da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental. As duas escolas ocupam o mesmo espaço e os alunos utilizam as mesmas salas de aula, sendo que estão sob a responsabilidade da Escola Estadual quatro turmas, divididas do 6º ano ao 9º ano. O 6º ano e a Sala de Recursos são as únicas turmas da escola estadual que frequentam o horário vespertino, enquanto as demais séries frequentam o período matutino.

A escola, como um todo, possui seis salas de aula para o ensino regular, duas salas de informática, uma biblioteca, que é dividida entre estado e município, banheiros masculino e feminino, atualmente reformados, uma cozinha, também reformada, sala dos professores, duas secretarias, nas quais as diretoras estão inseridas por não haver um espaço adequado a elas.

Vale lembrar que todas as salas de aula possuem aparelhos de ar-condicionado, ventiladores, multimídias e caixas de som instalados. Isso permite que os professores desenvolvam suas práticas educacionais com mais qualidade. Na escola, não há uma quadra de esportes, e, assim, os alunos precisam fazer suas atividades físicas debaixo do sol ou dentro da sala de aula. Contudo, a escola vem buscando parcerias para a construção da quadra junto à comunidade e instituições mantenedoras, no caso, a administração municipal e estadual.

A escola estadual conta com uma equipe de profissionais divididos em: 18 professores/as, sendo esses/as todos/as graduados/as e pós-graduados/as em suas áreas de atuação, um secretário, uma pedagoga, três zeladoras e um monitor educacional. Por haver muitos professores contratados pelo regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), há uma grande rotatividade desses profissionais todos os anos. Isso, de acordo com a direção, não permite que os professores/as adquiram sentimento de pertença para com a escola e rompe com o trabalho realizado a cada ano.

A Escola Estadual aqui referida possui também um diferencial com relação às estatísticas federais, pois, no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficou em 1.º lugar no município, segundo o site *ideb.inep.gov.br/resultado*. Mesmo sabendo que a escola não se resume a números, entendemos que a Prova Brasil contribuiu para avaliarmos o seu processo educativo.

Pretendemos desenvolver a proposta interventiva nesta escola durante os meses de maio, junho e julho de 2019, podendo ser estendido este cronograma de acordo com as necessidades que surgirão, visto que os alunos são camponeses e dependem, exclusivamente, do ônibus escolar para chegar à escola e, em dias chuvosos, o veículo não consegue atendê-los, pois as estradas não se encontram em boas condições. Pensamos expor essa preocupação inicial porque estamos trabalhando com sujeitos específicos e em condições reais.

Diante dessa realidade, pensamos na necessidade da formação do leitor literário, e, para isso, selecionamos a turma do 7.º ano de uma escola pública do campo do estado do Paraná. A turma foi escolhida por se tratar de crianças que estão no processo de formação e que carecem, no processo formativo, de oportunidades para estabelecer a relação da literatura com o mundo real e, também, com o mundo das possibilidades. Por isso, surge a pergunta desta pesquisa: “Com a possibilidade de explorar o nonsense como eixo norteador e formativo do leitor, é possível formar um leitor literário a partir da leitura de textos nonsense, baseados na teoria da leitura subjetiva no ensino da literatura?”. Essa pergunta será respondida ao final desta pesquisa, por meio da sistematização das informações obtidas pela observação das aulas, pelas anotações no Diário de campo e do caderno de anotações dos alunos.

Por fim, a escola conta, atualmente, com 80 alunos matriculados, divididos nas quatro séries já mencionadas. Esses alunos são oriundos de famílias camponesas, de pequenos e médios produtores, de trabalhadores temporários e de famílias acolhedoras. Sobre parte desses sujeitos oferecemos, na sequência, algumas informações por se constituírem no grupo humano mais diretamente envolvido em nossas ações de pesquisa e práticas didático-pedagógicas.

#### 2.4.2 Sujeitos do processo interventivo: os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental

A turma escolhida para a aplicação, desenvolvimento e análise de nossa intervenção em forma de “Oficinas de leitura literária” resultante da pesquisa é o 7º ano do Ensino Fundamental. Atualmente a sala é constituída por 17 alunos, sendo 10 meninos e 7 meninas. Dentre esses alunos, constatamos que um pertence à família acolhedora<sup>1</sup> e outro frequenta a Sala de Recurso. Os demais são alunos da sala regular e moram com suas famílias consanguíneas.

O 7.º ano é uma das turmas que frequenta a escola no período matutino, chegando às 7h20min e permanecendo até às 11h30min. Todos os alunos chegam por meio de transporte escolar. Alguns alunos precisam acordar às 5h da manhã para fazer o percurso do ônibus. Diante desse fato, compreendemos que a escola precisa mostrar-se atrativa e motivadora para que esses alunos não desanimem pelo cansaço enfrentado no dia a dia.

A turma é bastante participativa durante as aulas e frequenta, semanalmente, a biblioteca desde as séries iniciais. Com isso, queremos destacar que a escolha da turma não foi aleatória. Ela já havia sido escolhida desde o projeto inicial, quando os alunos estavam no 6.º ano.

Assim, pelo fato de nossa intervenção tratar de uma experiência de leitura com a modalidade “nonsense” de escrita, optamos por essa turma devido à idade dos alunos, pois o “nonsense” corresponde ao mundo da ficção, da imaginação, das possibilidades, e acreditamos que, por se tratar de alunos entre 11 e 12 anos de idade, ou seja, criança ainda, vislumbramos, com mais êxito, a aplicação, desenvolvimento e análise das ações práticas que se integram à pesquisa.

Sabendo que são eles os sujeitos da prática interventiva e qual é a realidade na qual estão inseridos, voltamo-nos à pergunta norteadora desta pesquisa: “Com a possibilidade de explorar o nonsense como eixo norteador e formativo do leitor, é possível formar um leitor-literário a partir da leitura de textos nonsense, baseados na teoria da leitura subjetiva no ensino da literatura?” Ao partirmos dessa problemática,

---

<sup>1</sup> O **Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora** é voltado para crianças e adolescentes afastados da família por medida de proteção, em residências de famílias acolhedoras, previamente cadastradas. Neste serviço, as famílias cadastradas recebem essas crianças e adolescentes em suas casas e cuidam delas enquanto não há o retorno para suas famílias de origem. Esta modalidade de acolhimento é particularmente adequada àquelas crianças e adolescentes cuja avaliação da equipe técnica indique possibilidade de retorno à família de origem, nuclear ou extensa, ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para adoção. Disponível em <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/pagina-1297.html> acesso em 17 de abr. 2019.

e com o apoio teórico disposto na seção I deste texto, juntamente com a metodologia proposta nesta seção, buscamos planejar as aulas e, respectivamente, aplicá-las, conforme é possível observar logo a seguir.

## 2.5 PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: “OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA” – DO “NONSENSE” À CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS CONOTATIVOS

Com o objetivo de compreender se é possível formar um leitor literário a partir de textos nonsense, e baseado nos apontamentos de Xypas (2018) sobre a leitura subjetiva, partimos em busca de obras e textos literários nonsense. Estes serviram de aporte pedagógico no processo de leitura e de compreensão promovido pelo leitor.

Entendemos que as obras, aqui selecionadas, sejam significativas para o aluno e que os ajudem na conceituação e apreensão do estilo nonsense, além de produzir uma sensível e prazerosa relação com o texto literário. Tal procedimento, necessário ao andamento da pesquisa, revela parte das atividades de revisão bibliográfica efetuada, além daquela na qual buscamos as bases conceituais já expostas neste texto.

As obras e textos literários nonsense escolhidos são: a) *Viagem numa peneira* (2011) e, *Conversando com varejeiras azuis* (2016) do escritor inglês Edward Lear; b) *Alice no país das maravilhas* (2014) e *Alice através do espelho*, do escritor Lewis Carroll (2014); c) *Reinações de Narizinho* (2019) do escritor brasileiro Monteiro Lobato. Além dessas obras, serão utilizados, também, alguns provérbios populares para exemplificar o estilo nonsense e para promover a apreensão do conceito de linguagem conotativa e linguagem denotativa por parte desse leitor literário, ao qual pretendemos auxiliar em sua caminhada formativa.

A seguir, expomos alguns elementos de destaque das obras selecionadas.

### 2.5.1 Edward Lear e as suas obras nonsense: de receitas e poemas – um universo cheio de fantasia e imaginação

Para desenvolver um trabalho que levasse à formação de alguns passos necessários na caminhada do leitor literário com vistas ao estilo nonsense, escolhemos as obras *Viagem numa peneira* (2011) e, *Conversando com varejeiras azuis* (2016), do escritor inglês Edward Lear. Ele é considerado o pai do estilo nonsense por haver produzido o livro *The Book of Nonsense*. Nas duas obras suas, escolhidas como parte do corpus de leitura para nossa intervenção, é possível observar dois gêneros discursivos que o autor emprega ao produzir o nonsense: o gênero receita e o gênero literário poema (lírica).

Além desses gêneros, o autor “brinca” com a botânica, criando novas espécies com nomes um tanto quanto incomuns, o que revela a sua liberdade em empregar o nonsense naquilo que ele vê como matéria maleável: a linguagem.

As imagens, a seguir expostas, são dos seus livros acima mencionados:



Obras disponíveis em <<https://www.travessa.com.br/viagem-numa-peneira/artigo/3da57a08-8b9d-494a-a24d-6a2fa83e1726>> e <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/poesia/conversando-com-varejeiras-azuis-46328701>> acesso em: 31 de mar. 2019.

Esses paratextos são, por si sós, excelentes materiais para apresentar aos alunos no início do projeto de intervenção e, por meio deles, realizar, em uma primeira instância, a leitura em nível sensorial das obras selecionadas.

Edward Lear, além de produzir histórias nonsense, também se dedica a outros gêneros discursivos com o mesmo estilo, como, por exemplo, receitas e limeriques (poemas nonsense). Os limeriques apresentados em ambas as obras são ilustrados pelo autor, permitindo ao leitor literário analisar tanto a escrita quanto a imagem. Isso é enriquecedor também à formação inicial do leitor literário na escola, pois, demanda leitura de diferentes linguagens e o emprego de distintas estratégias de compreensão.

Entendemos que a formação do leitor, inclusive do leitor literário, deve passar pela experiência de leitura de diferentes gêneros, em diferentes plataformas, pois isso fará com que ele consiga visualizar a presença real da necessidade de leitura nas atividades cotidianas de sua existência. A fruição no ato da leitura literária contém, desse modo, um sentido muito mais profundo do que apenas o desfrutar da beleza da arte literária, pois ela instiga e move o sujeito às movências necessárias para a sua realização como ser humanizado.

Abaixo, destacamos alguns aspectos de outro escritor e das suas obras selecionadas para compor nosso *corpus* de leitura com os alunos do 7º ano.

### 2.5.2 Lewis Carroll: O mundo nonsense criado por Alice

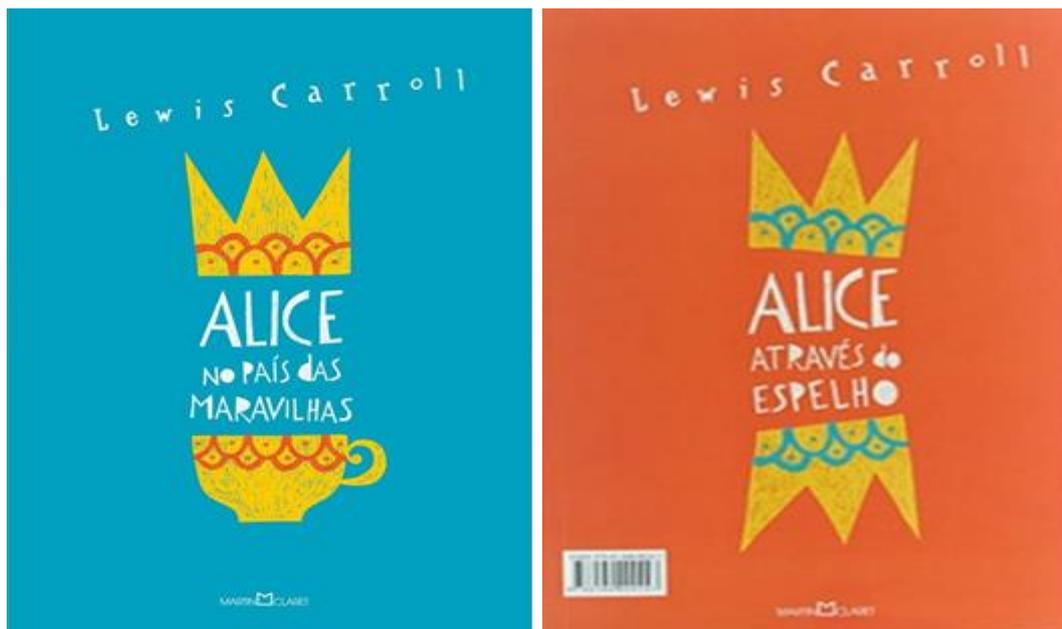
*Alice no país das maravilhas* (2014)<sup>2</sup> e *Alice através do espelho* (2014)<sup>3</sup> são duas obras criadas pelo autor, também consagrado pelo estilo nonsense, Charles Lutwidge Dodgson, mais conhecido pelo seu pseudônimo Lewis Carroll (1832-1898).

Esse autor, também inglês, tem grande aceitação tanto pelos leitores infanto-juvenis, quanto pelos de demais faixas etárias. Com suas histórias, podemos trabalhar com o mundo das possibilidades, da imaginação e da criatividade. Esse é, pois, o nosso objetivo com as leituras propostas na parte de implementação didático-metodológica, que constitui item importante desta pesquisa. As capas das obras que utilizamos durante a prática interventiva seguem expostas abaixo:

---

<sup>2</sup> A obra originalmente foi escrita em 1865. Para a leitura com nossos alunos, utilizamos a edição da Martin Claret, traduzida por Pepita de Leão, realizada em 2014.

<sup>3</sup> A obra originalmente foi escrita em 1871. Para a leitura com nossos alunos utilizamos a edição da Martin Claret, traduzida por Pepita de Leão, realizada em 2014.



Obras disponíveis em <<http://martinclaret.com.br/livro/alice-no-pais-das-maravilhas-alice-atraves-do-espelho-e-o-que-ela-encontrou-por-la/>> acesso em: 31 de mar. 2019.

O trabalho com essas duas obras junto à turma está planejado tomando-se delas certos capítulos ou episódios, visto que não temos tempo hábil para a leitura total da obra e nem exemplares suficientes para todos os alunos. Nesse sentido, nossas ações devem servir à instigação dos alunos para que busquem, ao longo do ano, emprestar da biblioteca os exemplares disponíveis.

Ainda planejamos utilizar partes dessas obras lançadas em formato de filme, as quais estão dispostas na NETFLIX<sup>4</sup>, e na plataforma de compartilhamento de vídeos “YouTube”<sup>5</sup>, para uma prática de leitura em outro suporte e em outra linguagem.

### 2.5.3 Monteiro Lobato: As Reinações de Narizinho – um mundo de “faz de conta” que encanta e surpreende

Também está planejado o trabalho com a obra *Reinações de Narizinho* (2019)<sup>6</sup>, do escritor brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948). Esse autor foi um dos pioneiros na literatura infantil brasileira, com seus livros *Fábulas de Narizinho* (1921),

<sup>4</sup> Trata-se de uma provedora global de filmes e séries de televisão via “streaming” (transmissão contínua).

<sup>5</sup> Para acesso, segue endereço virtual a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=yqZTpl2xR-c>.

<sup>6</sup> A obra originalmente foi escrita em 1931. Para a leitura com nossos alunos utilizamos a edição da Autêntica, realizada em 2019.

*Narizinho Arrebitado* (1921), *Reinações de Narizinho* (1931), entre outros com a mesma importância.

Este livro de Lobato está dividido em vários contos, dos quais nos atentamos àqueles nos quais o nonsense se faz presente. Entre eles, encontramos, por exemplo, “A pílula falante” (p. 42-49), “João Fazdeconta” (p. 243-249), “O Burro Falante” (p. 323-327), entre outros contos que possam contribuir com a formação do leitor literário, já melhor instrumentalizado para leituras ao estilo nonsense.

A obra utilizada, mesmo escrita em 1931, foi reimpressa neste ano (2019), o que mostra a sua importância e do autor até os dias atuais. Conforme fizemos com as demais obras, expomos, abaixo, a ilustração da capa. Ela pode ser material rico para as primeiras fases de abordagem da obra pela prática da leitura que privilegia o nível sensorial do aluno.

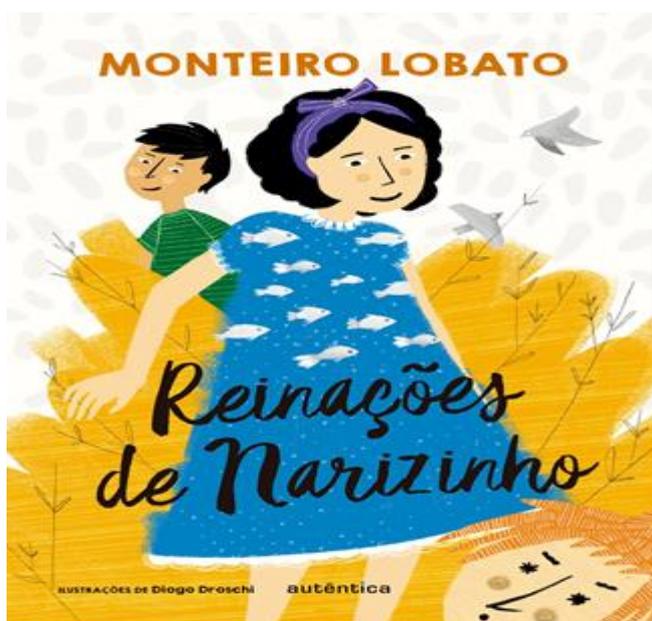


Imagem disponível em <<https://grupoautentica.com.br/autentica-infantil-e-juvenil/livros/reinacoes-de-narizinho/1692>> acesso em: 31 de mar. 2019.

Monteiro Lobato consegue, por meio desta obra, provocar o leitor a vivenciar um mundo paralelo ao mundo real, contrapondo a lógica racional ao estilo de escrita e de percepção nonsense.

Creemos que essa experiência de leitura pode trazer meios de desenvolvimento da subjetividade no leitor, pois o que se expressa nesse universo de fantasia e de imaginação é melhor processado pelos sentimentos do que pela razão.

Nesse sentido, seus efeitos promovem a humanização e a sensibilização do sujeito que pode, assim, aprender que, pela liberdade de imaginação, desenvolvemos nossa fantasia e criatividade, aspectos essenciais ao crescimento integral do ser humano.

#### 2.5.4 Provérbios populares nonsense

No nosso dia a dia, muitas vezes, nos utilizamos de provérbios nonsense e nem nos damos conta, como, por exemplo: “sol e chuva, casamento de viúva”; “Chuva e sol, casamento de espanhol”, “tá com nada, bate a bunda na escada”, entre outros. Esses e outros provérbios populares serão utilizados para instigar os alunos a falar sobre os provérbios que conhecem e, com isso, começar a conceituar o que é o estilo nonsense presente na linguagem cotidiana, visto que

[...] os provérbios são ditos populares (frases e expressões) que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida. Muitos deles foram criados na Antiguidade, porém estão relacionados a aspectos do cotidiano universal. Por isso, são utilizados até os dias atuais (SOUSA, 2009, p. 111).

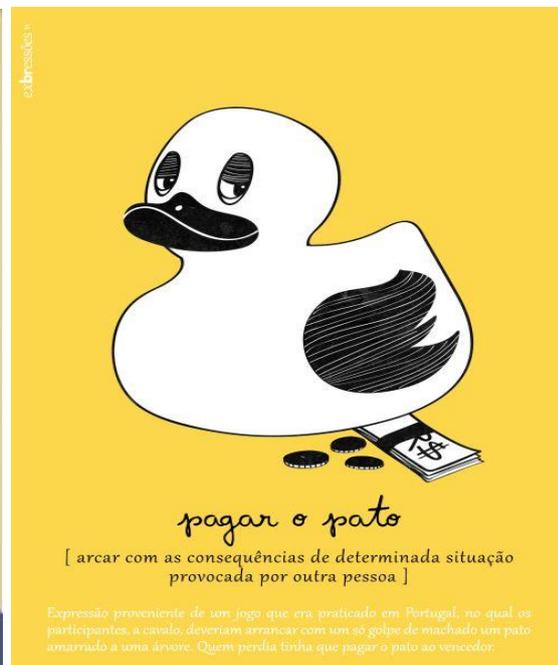
Conforme bem explica o autor, os provérbios estão ligados à vida e, por isso, é relevante que o aluno, enquanto sujeito leitor, compreenda o sentido conotativo presente em cada expressão desse gênero discursivo. Assim, listamos alguns provérbios para trabalhar com os alunos:

<b>LISTA DE PROVÉRBIOS POPULARES</b>
1- Antes tarde do que nunca.
2- A cavalo dado não se olha os dentes.
3- De grão em grão, a galinha enche o papo.
4- Deus dá asas para quem não sabe voar.
5- Em casa de ferreiro, espeto de pau.
6- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
7- Uma andorinha só não faz verão.
8- Pimenta nos olhos dos outros é refresco.

9- Cão que ladra não morde.
10- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
11- Quem tem pressa, come cru.
12- Quem tem boca vai a Roma.
13- Cada macaco no seu galho.
14- Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
15- Em terra de cego, quem tem um olho é rei.
16- Em boca fechada não entra mosquito.
17- Santo de casa não faz milagres.
18- É melhor não cutucar onça com vara curta.
19- Quem ri por último, ri melhor.
20- Quem não tem cão, caça como gato.

SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica: Folclore brasileiro. Barueri, SP: Girassol, 2009.

Além disso, há uma série de ditos populares cuja essência reside no nonsense. Vejamos abaixo o quadro de ditos que elegemos, também, como *corpus* de leituras para nossa intervenção:





Com base nos provérbios e ditos, oriundos das expressões orais corriqueiras, buscamos mostrar aos leitores, com os quais implementamos nossa proposta de leitura do nonsense, a diferença entre o uso denotativo e o conotativo da linguagem. Nesse sentido, nossos esforços se direcionam a levar o jovem aprendiz a entender que a literatura explora todas as capacidades expressivas da linguagem e que a palavra, neste contexto artístico de uso, é maleável, manipulável e subordinada aos interesses do artista. Tal capacidade parece-nos vital para que os alunos da escola fundamental entendam que os sentidos das palavras deslizam em sentidos não calculados pelo locutor podendo chegar as raias do nonsense não calculado pelo locutor e ser a razão de ruídos na comunicação.

Para melhor compreensão da nossa proposta interventiva, a qual contempla as obras mencionadas, passamos, a seguir, a expor o desenvolvimento das atividades norteadoras já planejadas.

## 2.6 DESENVOLVIMENTO SISTEMÁTICO DAS ATIVIDADES

As atividades aqui propostas visam a possibilitar ao aluno o acesso a textos que seguem a temática nonsense e, ao final dessas atividades, buscamos responder

nossa pergunta inicial: “Com a possibilidade de explorar o nonsense como eixo norteador e formativo do leitor-literário, é possível formar um leitor literário a partir da leitura de textos nonsense, baseados na teoria da leitura subjetiva no ensino da literatura?”.

Além de responder à questão que instiga nossa pesquisa, buscamos atingir o objetivo principal desta dissertação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) que é: desenvolver a capacidade de leitura imaginativa e criativa de um grupo de alunos da 7ª série, de uma escola do campo, do ensino regular, por meio da exploração lúdica e análise de textos nonsense. Isso é feito para capacitar tais alunos a distinguir o uso conotativo e denotativo das palavras, bem como para que possam conceber a literatura como uma expressão artística que explora todas as potencialidades da língua e que, desse modo, amplia a visão de mundo dos leitores.

As aulas estão planejadas para serem aplicadas em seis módulos de 5h/a, nas terças-feiras, no período de contraturno dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola que abriga este projeto. Os alunos estudam as disciplinas regulares no período da manhã e, na ocasião da implementação de nossa proposta de “Oficinas de leitura literária”, ficarão na escola, no período vespertino, para a aplicação da prática interventiva. Na escola, os alunos receberão almoço e o suporte adequado para participarem das aulas.

Os módulos serão concentrados em 5h/a, devido ao fato de que a escola fica localizada na zona rural e os alunos, em sua totalidade, necessitam do transporte escolar para chegarem à escola e retornarem a suas casas. Em conversa com a Direção e a Coordenação, ficou claro que é essa concentração de módulos que nos permite a aplicação da proposta interventiva.

Por fim, as aulas planejadas em forma de “oficinas” têm como eixos norteadores as etapas de aplicação desenvolvidas pela Professora Renata Zucki (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada “Letramento literário: Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental”. Tais etapas são divididas em quatro e são classificadas em: 1ª apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2ª recepção e análise das obras; 3ª integração de conhecimentos culturais; e 4ª conclusões.

Ao seguir esta experiência prévia feita no Mestrado Profissional em Letras, na Unioeste - Cascavel-PR, estruturamos nossa abordagem ao *corpus*, para que os

alunos possam aproveitar, da melhor maneira possível, toda a potencialidade da leitura literária à sua formação.

Na sequência, apresentamos o planejamento dos Módulos com as atividades e os recortes feitos para cada momento das “Oficinas de leitura literária”.

## **MÓDULO 1 (duração de 5 aulas)**

### **Apresentação da temática geral:**

**Diagnose:** Para realizar a primeira avaliação diagnóstica sobre a percepção que os alunos têm em relação à temática nonsense, entregamos cadernos de anotações a todos os alunos, para que estes façam seus registros. Durante as demais aulas, os alunos utilizarão o caderno de anotações para nele anotarem suas impressões. Com isso, buscamos fazer com que os alunos afirmem seu entendimento, em cada aula, sobre o conteúdo trabalhado.

O caderno será recolhido no final das oficinas e servirá como material de pesquisa para responder nossa pergunta inaugural: “Com a possibilidade de explorar o nonsense como eixo norteador e formativo do leitor é possível formar um leitor literário a partir da leitura de textos nonsense, baseados na teoria da leitura subjetiva no ensino da literatura?”.

Nesta avaliação diagnóstica, trabalhamos com atividade lúdica “dança da cadeira”. Esta brincadeira, tradicional entre as crianças, será modificada, ao passo que introduziremos um elemento surpresa, o qual consistirá na possibilidade de o aluno que foi eliminado escolher um outro aluno que se encontra sentado em uma das cadeiras, em círculo, para que este aluno retire, debaixo de sua cadeira, uma figura formada por dois animais. Assim que o fizer, o aluno terá 10 segundos para dar um nome a esse animal. Como exemplo dessa atividade, temos:



Disponível em <https://zupi.pixelshow.co/elepato-lespa-e-camalefante-animais-hibridos-que-voce-encontra-no-mundo-do-photoshop/> acesso 18 de abr. 2019.

Com essa atividade inicial, buscamos verificar a criatividade dos alunos e, também, levá-los a ampliar seu horizonte de expectativas. As impressões sobre essa atividade inaugural serão relatadas pelos alunos nos cadernos de anotações e pelo professor em seu Diário de Campo.

**Tema da prática:** Do “Fantástico mundo de Bob” ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula.

### **M.1.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas**

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, organização da sala com imagens do “Fantástico mundo de Bob” e ilustrações dos limeriques de Edward Lear. Alunos dispostos em semicírculo.
- Conversação sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, para identificar o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras, etc.

### **M.1.2 Recepção e Análise das obras**

- Apresentação da abertura do desenho animado “O Fantástico Mundo de Bob”<sup>7</sup>;
- Questionamento aos alunos sobre o que eles perceberam da abertura do desenho; Como eles imaginam que seja o Bob no desenho, etc.;

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=djz2KpPcfxY>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

- Passar o episódio “O que é ser dedo duro”<sup>8</sup>, de “O Fantástico Mundo de Bob”;
- Dialogar com os alunos sobre as expressões nonsense que aparecem na história, como: é possível “plantar um pé-de-batata dentro da orelha”, entre outras. Essas respostas devem ser anotadas com cuidado no Diário de campo, pois revelam as primeiras impressões dos alunos sobre o estilo nonsense de escrita literária;
- Apresentar as duas obras do autor Edward Lear: *Viagem numa peneira*, e, *Conversando com varejeiras azuis*. Pedir para que os alunos, olhando para as capas das duas obras, possam inferir sobre o que cada livro trata, baseando-se apenas nas informações visuais da capa;
- Após isso, o professor narra a história: *Conversando com varejeiras azuis*, com ritmo e entonação. A cada página contada será mostrada a ilustração da história no multimídia para que os alunos realizem a leitura da imagem segundo as suas percepções;
- Depois de contada a história, perguntar aos alunos sobre o que eles pensam da narrativa e se esse texto é igual àqueles que eles já leram e por quê. Essas respostas devem ser anotadas com cuidado no Diário de Campo, já que elas são indícios das primeiras impressões dos alunos sobre o estilo nonsense de escrita literária.

### **M.1.3 Integração de conhecimentos culturais**

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre como os alunos poderiam explicar as relações entre o texto verbal e não verbal, presentes nos textos expostos;
- Explanação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada obra;
- Solicitação para que os alunos desenhem um mundo diferente do mundo real, um mundo criado por eles, com pessoas, carros, plantas e animais, entre outros, que eles gostariam que estivessem em seu mundo (mundo das possibilidades);
- Após a realização do desenho, os alunos serão instigados a nominar as personagens com nomes diferentes dos que já existem, ou seja, os alunos deverão imaginar, criar novos nomes.

---

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xKTLLCyT1ZQ>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

### **M.1.4 Conclusões**

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam que não existe somente um mundo, pronto e acabado (mundo real), mas que existe o mundo da imaginação, da criatividade, da fantasia (mundo ficcional/mundo das possibilidades). Anotar as respostas para que constem do Diário de campo do professor e lhe sirvam, mais tarde, para a análise da efetividade do processo.

## **MÓDULO 2 (duração de 5 aulas)**

**Tema da prática:** *Alice no País das Maravilhas* e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades.

### **M.2.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas**

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com imagens do filme “Alice no país das maravilhas”. Como temos planejado trabalhar com a botânica “especial” de Lear, colocamos vasos com plantas e flores espalhados pela sala. Alunos dispostos em semicírculo;
- Conversação sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, a fim de descobrir o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras, etc.

### **M.2.2 Recepção e Análise das obras**

- Breve retomada da aula anterior, para verificação sobre o que os alunos se lembram dela;
- Reapresentar o livro *Viagem numa peneira*, de Edward Lear. Mostrar, novamente, a capa do livro e perguntar se eles se lembram do autor e da obra trabalhada na aula passada;
- Explicar e conceituar botânica com a ajuda dos alunos e do dicionário;

- Dialogar sobre a possibilidade de os alunos conhecerem as plantas e flores que estão dispostos na sala de aula. Deixar que eles digam os nomes das plantas e flores que estão em sala de aula e, também, de outras de que eles se lembram e que fazem parte de seu contexto social;
- Após isso, mostrar, por meio do multimídia, imagens e os nomes das plantas criadas pelo autor Edward Lear, na parte do livro sobre botânica;
- Dialogar sobre o que eles pensam, de cada planta e os nomes científicos criados por Edward Lear. A atividade sugerida é a produção de uma planta ou flor, por meio de desenho, e a apresentação do trabalho a toda turma, nominando sua criação;
- Apresentar o livro *Alice do país das maravilhas*. Mostrar a capa e perguntar-lhes o que eles sabem sobre a história dessa personagem, Alice;
- Fazer a leitura do primeiro capítulo do livro *Alice no país das maravilhas*, intitulado “Pela toca do coelho”;
- Mostrar, no multimídia, um trecho do filme *Alice no País das Maravilhas*, correspondente ao primeiro capítulo do livro “Pela toca do coelho”, o vídeo está disponível na página do “Youtube”<sup>9</sup>, em formato de desenho animado;
- Mostrar, no multimídia, o mesmo trecho do filme. Contudo, desta vez, será aquela versão que está disposto na Netflix;
- Fazer um comparativo entre a leitura do capítulo da obra de Carroll e as imagens que foram retratados em cada um dos filmes vistos;
- Pedir para os alunos opinião sobre o livro, o desenho e o filme. Dar-lhes espaço de expressão, incentivando-os a comentar suas impressões sobre as três modalidades textuais que lhes foram apresentadas e, em especial, sobre a presença do nonsense nas obras. As respostas devem ser anotadas no Diário de bordo do professor, para futura análise;
- Deixar os alunos destacarem aquilo que mais lhes chamou a atenção nas três versões da narrativa. Nesse momento, o professor, como pesquisador, chamará a atenção para o mundo dos possíveis, fazendo uma comparação das expressões artísticas vistas com o mundo real.

### **M.2.3 Integração de conhecimentos culturais**

---

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yqZTpI2xR-c>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre como os alunos poderiam explicar as relações entre o texto verbal e o não verbal, presentes nos textos expostos. Essa conversação deve levá-los à constatação de que existem meios e linguagens diferentes para se expressar uma mesma ideia ou um mesmo tema. Dar-lhes espaço para que se manifestem sobre situações já vividas em que o meio de se expressar tenha sido relevante;
- Explanação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada texto;
- Solicitação para que os alunos produzam desenhos de plantas e flores diferentes das que eles conhecem e que eles observaram durante a aula, nominando-as;
- Após a realização do desenho, cada aluno apresentará sua produção aos demais alunos, explicando o que o levou a produzir determinado desenho e a nomeá-lo do modo como expôs aos colegas;
- Os alunos também serão instigados a falar sobre o “mundo” da personagem Alice, por meio de questionamentos do professor. Nesse momento, os alunos serão confrontados com a questão: “O nonsense presente no “mundo” da personagem Alice faz sentido? Por quê?”. A questão deve ser discutida em grupos de alunos e, na sequência, exposta na coletividade para, a partir dessa atividade, desenvolver a ampliação da definição do “nonsense” entre os alunos. As respostas devem ser cuidadosamente anotadas, ou até mesmo recolhidas pelo professor, em seu Diário de Campo, pois são bom material de análise posterior.

#### **M.2.4 Conclusões**

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam que é possível criar e recriar o mundo através da imaginação, da fantasia e da criatividade. Também, observar se eles conseguem fazer uma relação entre as aulas, visto que temos trabalhado com o mundo das possibilidades.

### **MÓDULO 3 (duração de 5 aulas)**

**Tema da prática:** Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo.

### M.3.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com imagens das personagens do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, como, por exemplo, Emília, Narizinho, Pedrinho, Marquês de Rabicó, Visconde de Sabugosa, entre outros. Algumas imagens que remetem aos provérbios populares. Alunos dispostos em semicírculo;
- Conversação sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras etc.

### M.3.2 Recepção e Análise das obras

- Breve retomada das aulas anteriores;
- Exposição do livro *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Mostrar a capa e pedir para que os alunos falem tudo o que eles podem inferir a partir dela e, também, o que eles sabem do autor, da obra e das personagens;
- Assistir ao 1º episódio da série infantil “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, baseado no livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato<sup>10</sup>;
- Perguntar aos alunos qual personagem eles mais gostaram/gostam e por quê;
- Instigar os alunos a falarem a respeito da boneca Emília, ressaltando tanto suas características físicas quanto as psicológicas;
- Leitura dos capítulos “O noivado de Emília” (p. 114-117) e “O casamento” (p. 117-119);
- Tentar encenar os dois capítulos com a ajuda dos alunos;
- Após isso, pedir para que os alunos olhem para as paredes e tentem criar uma frase para cada imagem que nelas estão fixadas. O intuito é que eles percebam os provérbios e ditados populares;
- A partir das respostas dos alunos, analisar com eles os sentidos conotativos e denotativos presentes nas frases (se for preciso, deve-se utilizar o dicionário). Essas percepções dos alunos devem ser pontualmente anotadas pelo professor no seu

---

<sup>10</sup> O vídeo tem vinte e três minutos e está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XOV5Btf8DdA&list=PLGbRwGfSlr11eYyUwZ3jb0bp7K\\_LR\\_oiq](https://www.youtube.com/watch?v=XOV5Btf8DdA&list=PLGbRwGfSlr11eYyUwZ3jb0bp7K_LR_oiq). Acesso em: 13 de abr. 2019.

Diário de Campo, pois são material de análise para a verificação dos resultados da aplicação do projeto;

- Mostrar mais provérbios e ditados populares no multimídia e discutir com os alunos sobre os significados que eles expressam, para que possam apreender, o máximo possível, sobre conotação e denotação.

### **M.3.3 Integração de conhecimentos culturais**

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre como os alunos poderiam explicar as relações entre o texto verbal e o não verbal, presentes nos textos expostos;

- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada obra;

- Pedir para que os alunos completem uma folha com os provérbios e ditados populares e, depois, procurem as palavras que utilizaram para completar os provérbios no caça-palavras produzido pelo professor;

- Solicitar que os alunos tragam, na aula seguinte, uma lista dos provérbios e ditos populares que os familiares conheçam para que, juntos, confeccionem um cartaz com essas expressões populares e seus significados.

### **M.3.4 Conclusões**

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos perceberam que o livro *Reinações de Narizinho* rompe com a barreira da lógica e entra no mundo nonsense. Também, será avaliado se os alunos compreenderam o que é conotação e denotação, por meio da atividade do caça-palavras e durante as aulas nas exposições individuais.

## **MÓDULO 4 (duração de 5 aulas)**

**Tema da prática:** Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear.

#### **M.4.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas**

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com utensílios de cozinha, alimentos, luvas, tocas, tanto para os alunos quanto para o professor. Alunos dispostos em semicírculo e em grupos no decorrer da aula;
- Conversação sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras etc.

#### **M.4.2 Recepção e Análise das obras**

- Após reapresentar aos alunos o livro *Reinações de Narizinho*, perguntar se eles sabem quem é a personagem que trabalha na cozinha do “Sítio do Pica Pau Amarelo” e quais são as características físicas e psicológicas de Tia Nastácia;
- Promover a leitura do capítulo “Tia Nastácia e a Sardinha” (p. 157-162), com entonação e dramatização adequada pelo professor;
- Comentar com os alunos que o autor Edward Lear também escreveu receitas nonsense. Após esse diálogo, apresentar a leitura das três receitas disponíveis no livro *Conversando com varejeiras azuis*;
- Instigar os alunos a imaginar as receitas, registrando sua opinião a respeito delas;

#### **M.4.3 Integração de conhecimentos culturais**

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre como os alunos poderiam explicar as relações entre o texto “Tia Nastácia e a Sardinha” (p. 157-162), de Monteiro Lobato e “Três receitas para a culinária caseira” (p. 55-62), de Edward Lear. As percepções sobre o uso do nonsense nestas exposições devem ser anotadas pelo professor no seu Diário de Campo. Elas podem contribuir à análise posterior;
- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada texto;

- Pedir para que os alunos formem grupos de 4/5 alunos. Após a formação dos grupos, solicitar que eles observem os produtos que existem na sala e produzam uma receita nonsense escrita. Em seguida, orientá-los a que manuseiem os alimentos e produzam o que propuseram em suas receitas, nominando-as e apresentando-as aos demais alunos da sala;
- Propor aos alunos que busquem, entre os familiares mais idosos, juntar algumas receitas mais antigas, para juntos compilar um receituário de comidas dos antepassados;
- Pedir aos alunos que relatem sobre receitas ou pratos culinários diferentes que eles conhecem;
- Apresentar algumas receitas e pratos típicos de outros estados brasileiros e, até mesmo, de outros países, a fim de demonstrar a variedade gastronômica brasileira e mundial.

#### **M.4.4 Conclusões**

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos perceberam que o nonsense se encontra em diversos textos, sendo que a receita foi apenas mais um gênero discursivo utilizado sob esse estilo de escrita;
- Observar, também, se os alunos conseguiram produzir suas receitas teóricas e práticas, e, acima de tudo, se eles se divertiram ao produzi-las;
- Comentar sobre o receituário compilado na turma e sobre as possibilidades de “ajustes” nestas receitas para adequá-las ao estilo Lear e Lobato.

### **MÓDULO 5 (duração de 5 aulas)**

**Tema da prática:** Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear

#### **M.5.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas**

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com espelhos e com as ilustrações dos limeriques de Edward Lear. Alunos dispostos em semicírculo;

- Conversação sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras etc.

### **M.5.2 Recepção e Análise das obras**

- Retomar brevemente a aula anterior;
- Mostrar a capa do livro *Alice através do espelho* e solicitar que os alunos falem o que eles sabem da história, da personagem e do autor;
- Fazer a leitura do 1º capítulo do livro, “A casa do espelho” (p. 13-22). Perguntar aos alunos o que mais lhes chamou a atenção nesse capítulo;
- Pedir para que os alunos leiam uma parte do livro que está escrita ao contrário, que somente contra o espelho eles irão conseguir ler com clareza;
- Entregar uma cópia do poema “Algaravia” (p. 20-21), presente no mesmo capítulo;
- Pedir para que os alunos, primeiramente, leiam em silêncio. Depois, faremos uma leitura coletiva do poema inserido na narrativa de Carroll;
- Aproveitando o poema inserido na narrativa já vista, apresentaremos o texto “Havia uma senhora em Gibraltar” (LEAR, 2011, p. 30), entre outros, que estão presentes na mesma obra, para iniciar a abordagem sobre os limeriques de Edward Lear. Esses poemas estão presentes nos livros: *Conversando com varejeiras azuis* e *Viagem numa peneira*;
- Será solicitado aos alunos que falem sobre suas impressões referentes aos textos. Essas impressões serão anotadas no Diário de Campo para análises posteriores;
- Os alunos serão questionados sobre o que eles pensam que significa “limeriques”. Após as possíveis manifestações, podem procurar no dicionário a palavra “limeriques”. Caso não a encontrem, o professor intervirá com a explicação;
- Feita a compreensão do termo com a turma, serão apresentados vários limeriques por meio do multimídia. Os alunos serão observados nesse momento para se anotar no Diário de Campo como reagem a cada limerique lido;
- Promover a comparação entre os limeriques e as ilustrações presentes nos livros, para que os alunos se conscientizem de que a linguagem verbal e não verbal pode ser manipulada, possibilitando a eles, enquanto leitores, expandirem seus horizontes de expectativas e, ao mesmo tempo, promoverem sua criatividade.

### **M.5.3 Integração de conhecimentos culturais**

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre a criação dos limeriques, com as respectivas ilustrações, presentes nas obras de Edward Lear, para que os alunos consigam estabelecer comparações entre o texto verbal e texto não verbal;
- Perguntar aos alunos se há alguma obra de arte que eles conheçam e que tenha chamado a atenção deles e o porquê;
- Pedir que os alunos pesquisem as obras de Tarsila de Amaral e o que essas obras simbolizam;
- Pedir para que os alunos formem duplas/trios para que possam brincar com a escrita espelhada. Eles serão instigados a criar frases espelhadas para as outras duplas ou para os outros trios. Os grupos irão até ao saguão da escola a fim de observar nos espelhos, que há acima dos lavabos, as informações contidas nos textos produzidos por seus colegas. Pensamos que a atividade possibilitará que os alunos entendam que a literatura se estende para os outros campos da vida, desenvolvendo a criatividade e a imaginação, por meio da ludicidade da prática da escrita espelhada;
- Mostrar aos alunos que alguns sujeitos, em fase de formação inicial, escrevem de forma espelhada e que isso carece de ser corrigido, visto que há uma maneira convencional de escrita. Aqui, os alunos podem notar que a escrita espelhada pode ser vista como um “erro” de escrita ou como uma forma manipulável da língua;
- Produção: será selecionado um limerique, com somente o texto verbal para que eles o ilustrem, e uma ilustração, para que os alunos tentem criar seu próprio limerique, contemplando os aspectos do texto não verbal. O uso que os alunos fizerem do nonsense nessas atividades deve ser apontado no Diário de Campo do professor, pois são materiais que revelam a compreensão do estilo por sua própria criação, e isso será útil para posterior análise.

### **M.5.4 Conclusões**

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos conseguiram compreender que a personagem Alice está aberta para criar um mundo diferente e que eles também o podem fazer pela imaginação e pela fantasia;

- Será avaliado, também, o trabalho em grupo com a escrita espelhada e o trabalho individual com os limeriques. A partir disso, será realizada a exposição das atividades espelhadas e dos limeriques no mural da escola, para que a comunidade escolar possa ter acesso à produção dos alunos;
- Essa atividade tem por objetivo preparar os alunos para o Módulo 6, no qual eles retomam as cinco aulas anteriores. Depois disso, serão instigados a produzir seus próprios limeriques, seguindo o estilo nonsense de Edward Lear, de Lewis Carroll e de Monteiro Lobato.

## **MÓDULO 6 (duração de 5 aulas)**

**Tema da prática:** O mundo nonsense: da leitura à produção.

### **M.6.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas**

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com imagens das aulas anteriores, tanto das personagens quanto dos textos mais significativos;
- Nesse momento os autores já trabalhados serão retomados em uma exposição no multimídia, em uma linha cronológica das aulas.

### **M.6.2 Recepção e análise das obras**

- Os alunos farão, juntamente com o professor, a retomada de todas as aulas, a fim de reforçar aspectos relevantes sobre os autores, as obras e o estilo nonsense presentes nelas;
- Depois, os alunos serão desafiados a pensar na estrutura de um limerique, para que, em seguida, criem, individualmente, seu próprio texto nesse estilo;
- Quando terminarem, o professor instigará para que eles façam a ilustração de seu limerique;
- Posteriormente, eles irão até a Sala de Informática, na qual digitarão seus textos e, com a ajuda do professor, passarão a ilustração do papel para o computador;
- Ao final da aula, dado o número de alunos, teremos dezessete limeriques, que serão encadernados e ficarão dispostos na biblioteca da escola;

- Os alunos receberão uma cópia do material para levarem para casa.

### **M.6.3 Integração de conhecimentos culturais**

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação durante a retomada das aulas anteriores;
- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada texto;
- Produção dos limeriques e das ilustrações referentes a eles;
- Apresentação dos limeriques e das ilustrações aos demais colegas de classe.

### **M.6.4 Conclusões**

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos conseguiram compreender que o nonsense é um estilo de escrita que pode estar presente em qualquer gênero discursivo;
- Promover uma roda de conversa para analisar o que os alunos apreenderam da temática nonsense. As impressões finais, com relação ao nonsense, serão comparadas às primeiras percepções do tema. Assim, fazem-se necessárias as anotações no Diário de Campo, o qual servirá de instrumento para análise das aulas;
- Também serão avaliadas a produção escrita e a ilustração dos limeriques produzidos pelos alunos;
- Recolher os cadernos de anotações dos alunos para compor a sistematização da aplicação da teoria. Os cadernos serão devolvidos aos alunos após as análises realizadas pelo professor-pesquisador.

**III PARTE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS –  
AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA  
POSTA EM AÇÃO**

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXECUÇÃO DAS “OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA”**

Esta seção está organizada em dois momentos. Primeiramente, apresentamos um relato detalhado de cada oficina, que julgamos ser de suma importância a professores e pesquisadores, visto que os relatos pontuam as atividades desenvolvidas e a participação dos alunos. Ressaltamos que esse é o resultado de uma pesquisa-ação, ou seja, da interação dos pesquisadores com seus pesquisados, desde a gênese do trabalho até sua conclusão, conforme é possível verificar por meio da leitura aqui proposta.

Em seguida, desenvolvemos uma discussão e reflexão a respeito da prática interventiva, a qual se desenvolveu por meio de oficinas literárias. Neste momento, é possível que o leitor constate a relação entre a teoria e a prática suscitada nesta pesquisa.

#### **3.1 DIÁRIO DE CAMPO: A SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PELA ÓTICA DO PROFESSOR-PESQUISADOR**

O Diário de Campo foi adotado neste trabalho para que pudesse servir de apoio didático pedagógico, auxiliando os pesquisadores no registro e, posteriormente, na análise de resultados. Além disso, nele está contido uma descrição detalhada sobre as oficinas pedagógicas, as quais, acreditamos, serem de suma relevância aos professores e pesquisadores da área.

##### **3.1.1 Módulo I - Oficina do “Fantástico mundo de Bobby ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula”.**

No primeiro encontro contamos com a presença de treze alunos do 7º ano. Dois alunos que participariam da oficina foram transferidos de escola neste dia, sendo um deles um aluno de família acolhedora.

Para iniciar a oficina, a sala foi ornamentada com imagens ilustrativas do desenho “O fantástico mundo de Boby” e das ilustrações dos limeriques de Edward Lear.

Os alunos foram convidados a se sentarem em um círculo de cadeiras, no qual iniciaram a brincadeira “dança da cadeira”, mas modificada, sendo que embaixo de cada cadeira havia a figura de um animal híbrido. O aluno que saísse da brincadeira pedia a outro sentado que retirasse a figura de um animal híbrido fixado embaixo da cadeira e, assim, o aluno escolhido tinha de criar um nome para o animal, sendo colocados tais nomes no quadro para que todos visualizassem essa nomenclatura, como mostra a imagem a seguir:



Depois de findada a primeira rodada de brincadeira, os alunos foram dispostos em semicírculo e questionados, um por vez, que figura de animal híbrido mais chamou a atenção e por quê. Logo após, o aluno deveria sugerir um segundo nome para o animal, assim como podemos constatar na imagem acima. Para deixar registrados os apontamentos realizados pelos alunos, estes receberam um caderno de anotações, que permaneceu com o aluno durante todas as oficinas, conforme se observa na imagem a seguir:



Para fazer a abertura deste caderno, os alunos receberam uma imagem do desenho “O fantástico mundo de Bobby”, sobre a qual eles foram indagados:

- a) o que é nonsense para você?
- b) o que você acha que aprenderá durante as oficinas?



Imagem disponível em < <https://fantasticomundodeiara.wordpress.com/2017/05/11/o-fantastico-mundo-de-bobby/>> acesso em 10 de maio 2019.

As respostas da primeira pergunta, “o que é nonsense para você?”, foram as seguintes: aluno A: - “Alguma coisa que a gente imagina”; aluno B: - “nomes imagináveis”; aluno C: - “alguma coisa que usa a imaginação e a criatividade”; aluno D: - “nonsense é um apoio da imaginação”; aluno E: - “que ele é inocente”; aluno F: - “um trabalho de imaginação e sabedoria”; aluno G: - “eu acho que é um tipo de

curso para aplicar com os alunos”; aluno H: - “bom pensamento. Nonsense é trabalhar com a imaginação”; aluno I: - “alguma coisa da nossa imaginação, tipo não sei, só que juntos”; aluno J: - “sem nenhum senso (sentido)”; Aluno K: - “não sei”.

Já as respostas dadas à segunda pergunta, “o que você acha que aprenderá durante as oficinas literárias?”, foram as seguintes: aluno A: - “será muito legal, vamos trabalhar muitas atividades, brincadeiras, etc.”; aluno B: - “brincadeiras divertidas, culinária. Também vamos fazer muitas coisas diferentes”; aluno C: - “tudo o que usa a imaginação”; aluno D: - “vamos imaginar”; aluno E: - “se aventurar na imaginação, se divertir muito, trabalhar com várias coisas diferentes”; aluno F: - “com a imaginação”; aluno G: - “eu acho que vamos trabalhar com a criatividade e imaginação”; aluno H: - “nós vamos aprender sobre comidas, plantas, livros e autores”; aluno I:- “coisa da nossa imaginação, tipo coisas novas, o que nós imaginarmos, leitura, aventura e outras coisas”; Aluno J:- “coisas que não fazem sentido nenhum, mas será bem intuitivo”; aluno K: - “brincadeiras e muita diversão e trabalho”.

Após esse primeiro momento, foi solicitado aos alunos que registrassem os nomes dos animais no caderno de anotações, assim como disposto a seguir:

FORMAÇÃO DO ANIMAL	1º NOME	2º NOME
URSO+PAPAGAIO	URSOGAIO	PAPURSO
COBRA+ARANHA	COBRANHA	SERPANHA
CÃO+BALEIA	CÃBALEIA	BACHORRO
VESPA+TIGRE	VESTIGRE	TIGRESPA
TARTARUGA+ÁGUIA	TARTÁGUIA	AGUIARTA
GORILA+ELEFANTE	GORIFANTE	ELEGORILA
CAMELÃO+ELEFANTE	CALEFANTE	ELEFALEÃO
CACHORRO+COBRA	COCHORRO	CACHOBRA
GALO+CAVALO	GAVALO	CAVAGALO
COELHO+CACHORRO	CACHOELHO	PUGUELHO
ELEFANTE+PATO	PALANTE	ELEPATO
RASQUE+PINGUIM	RASQUINGUIM	PINCHORRO

PEIXE+GATO	PEIXATO	PEGATO
TUBARÃO+CAVALO	TUVALO	CABARÃO

Com esta atividade, os alunos foram instigados a repensar os nomes já conhecidos dos animais e a criar novas nomenclaturas, sendo que estas causaram certa euforia nos alunos, que ficaram muito animados em poder criar palavras novas, estabelecendo relações de sentido com aquilo que parecia não ter sentido.

A partir desta atividade lúdica, os alunos verificaram que a língua é um objeto mutável e manipulável, e que, em determinados contextos, é possível “brincar” com ela.

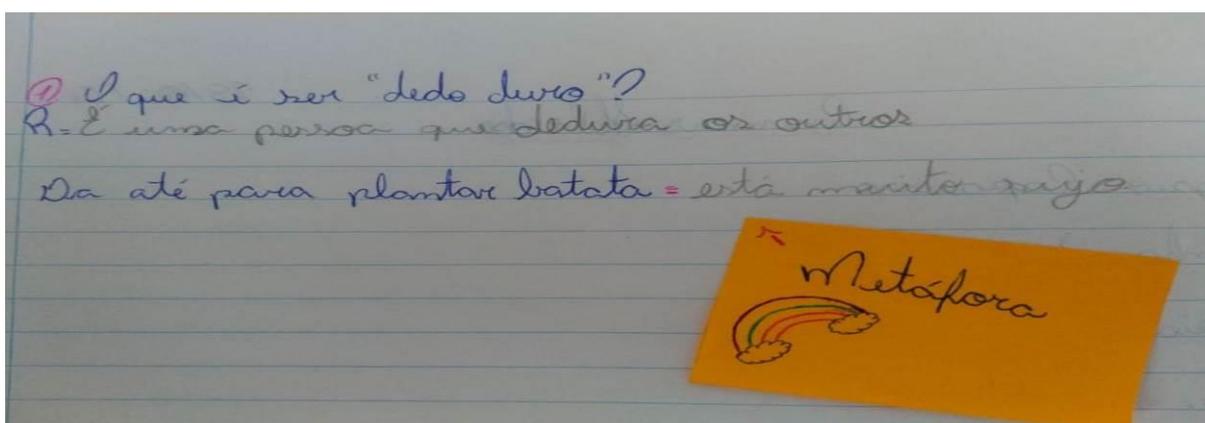
Logo após este momento, perguntamos aos alunos se eles conheciam o desenho animado “O fantástico mundo de Bobby”. Os alunos, em sua totalidade, desconheciam o desenho, visto que, no Brasil, ele permaneceu em exibição até 1998, bem antes do nascimento dos alunos que fazem parte das oficinas literárias. Contudo, um aluno disse que já havia visto a abertura do desenho na internet, mas que não se lembrava dele muito bem. Diante disso, para ajudar na compreensão dos alunos, realizamos uma explicação sobre o desenho animado, indicando onde, por quem, e quando foi criado.

Assim, passamos no multimídia a abertura do desenho, que teve duração de um minuto, e perguntamos aos alunos o que eles mais gostaram nessa abertura. As respostas foram as mais variadas possíveis, como: Aluno A: - “eu gostei que ele é criativo”; aluno B: - “eu achei legal que ele pode viajar para onde quiser”; aluno C: - “gostei que ele tem muita imaginação”; aluno D: - “eu gostaria de viver no mundo de Bobby para viajar pelo oceano”; aluno E: - “gostaria de viver no mundo de Bobby para viajar pelo espaço”.

Depois das respostas dos alunos, foi passado a eles um episódio do desenho com o seguinte tema: “o que é ser um dedo duro?”, que teve duração de vinte e um minutos. Nesse episódio apareceram algumas metáforas, como: “dá para plantar batata em sua orelha”, “as mães te tratam bem na frente dos outros, mas quando estão a sós com você elas viram feras”, entre outras. Tal uso foi questionado para os alunos e perguntamos o que querem dizer essas metáforas. Eles compreenderam os significados e deram respostas de acordo com cada metáfora.

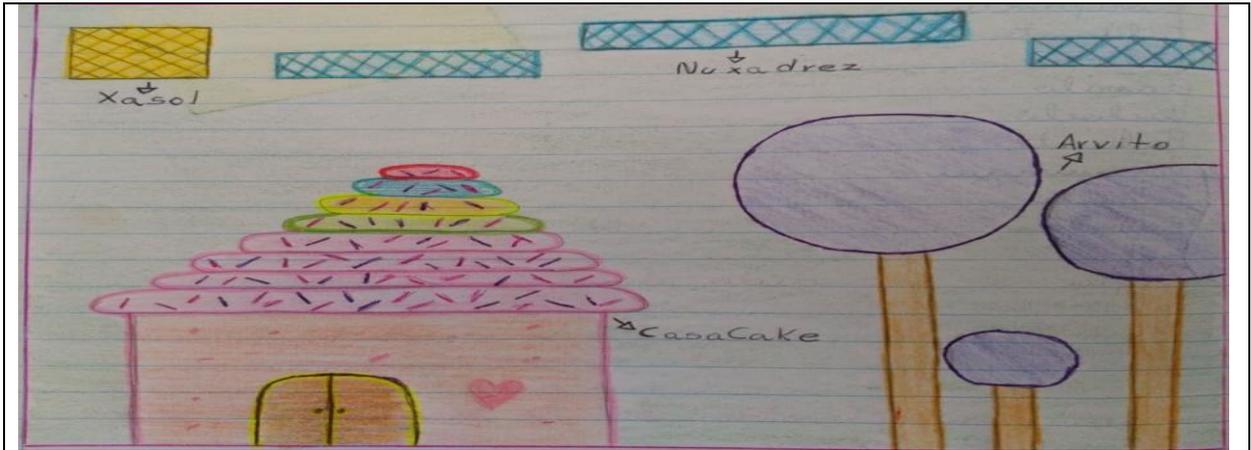
Foi pedido também, com base no episódio, que os alunos escrevessem no caderno de anotações o que significava a expressão “dedo duro”, e as respostas foram: aluno A: - “É uma pessoa que conta o que as outras pessoas estão fazendo de bagunça”; aluno B: - “Ser dedo duro é entregar a outra pessoa para as pessoas que têm mais autoridade”; aluno C: - “É a pessoa que aponta o dedo para a outra, que dedura uma certa pessoa”; aluno D: - “É dedurar uma pessoa”; aluno E: - “Ser um dedo duro é ficar contando coisas que não são necessárias e acaba deixando o pessoal bravo com ela por falar mais do que deve”; aluno F: - “É uma pessoa que dedura os outros”; aluno G: - “É uma pessoa fofqueira, que fala a verdade, mas afeta uma pessoa”; aluno H: - “É apontar algo que outra pessoa fez, por isso ‘dedo duro’, de dedurar”.

Interessante observar que uma aluna marcou com um *post-it* indicando ser uma metáfora tanto a pergunta “o que é ser um dedo duro?” quanto a expressão “dá até para plantar batata”.

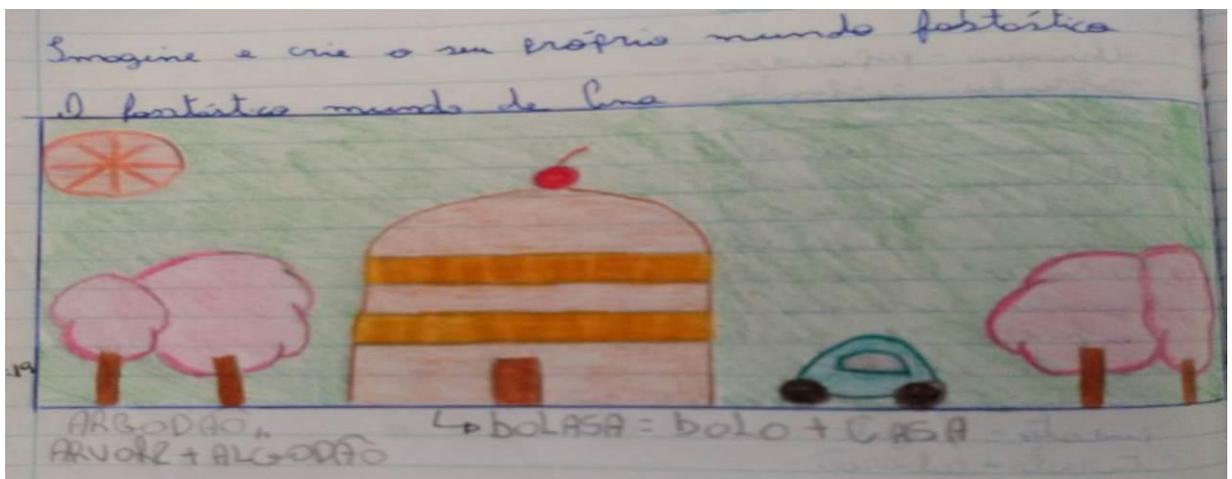


Após as respostas, foi pedido para que os alunos criassem seu próprio mundo fantástico e depois dessem nomes criativos para os seres animados e inanimados presentes nesse mundo fantástico, conforme podemos observar nos exemplos a seguir, extraídos dos cadernos dos alunos:

Aluno "A"
-----------



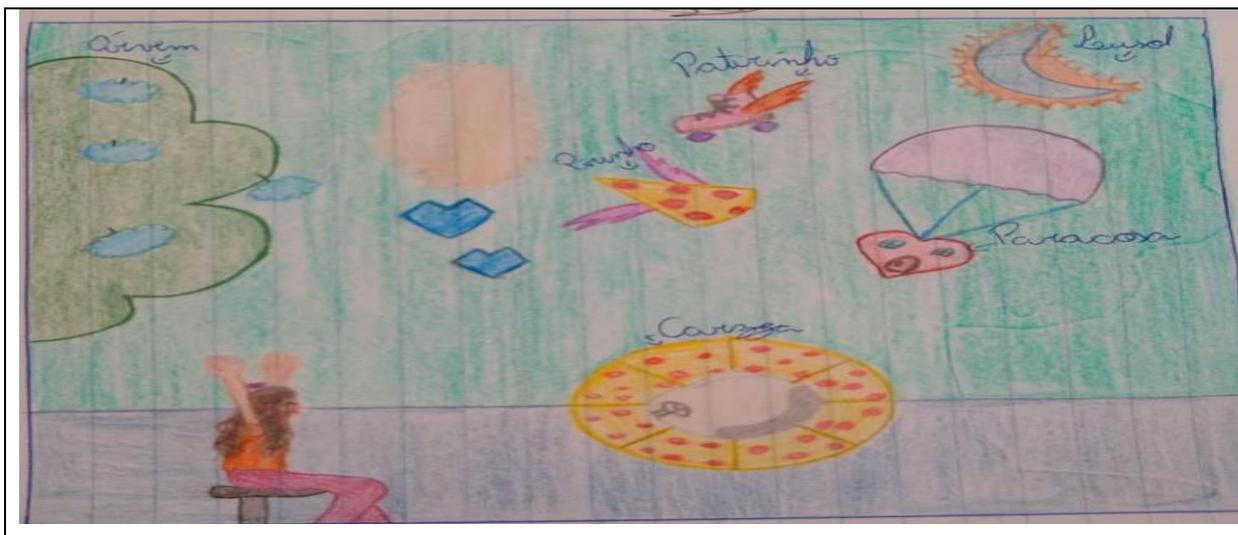
Aluno "B"



Aluno "C"



Aluno "D"



Em seguida, os alunos expuseram seus mundos fantásticos aos outros colegas, explicando a formulação de cada nome criado.

Finalizadas as apresentações, iniciamos a abordagem das obras *Conversando com varejeiras azuis* (2016) e *Viagem numa peneira* (2011), de Edward Lear. Foram mostradas as capas das obras para os alunos e questionamos se eles conheciam o autor, e a resposta foi um uníssono não. Foram indagados se as capas das obras chamavam a atenção deles e por quê. As respostas variaram um pouco, mas falaram da cor e dos desenhos, associando estes às imagens dispostas nas paredes da sala.

Logo em seguida, o professor-pesquisador contou a seguinte narrativa nonsense aos discentes: “A história de quatro criancinhas que deram a volta ao mundo” (LEAR, 2016, p. 25-52), fazendo as gesticulações e entonações adequadas para prender a atenção dos alunos. No fim da história foram questionados o que de diferente notaram durante a narrativa, e as respostas foram as seguintes: aluno A - “Achei interessante eles tomarem chá e dormirem no mesmo local, na chaleira grande”; aluno B: - “pegaram duas mil costeletas de vitela e um milhão de balas de chocolate, um exagero, e como caberia tudo isso num barco pequeno?”, aluno C: - “Notei que a mulher fez roupas de lãs para os peixes, mas por quê?”; aluno D: - “achei estranho eles fazerem uma fogueira em cima do rinoceronte”, entre outras.

A aula foi finalizada com o questionamento: é possível a existência de um mundo diferente do real? Como? E um aluno disse: - “sim, no mundo da ficção tudo é possível”. Com essa resposta entendemos que os alunos compreenderam que existem possibilidades e que não precisam ficar restritos ao mundo físico.

### 3.1.2 Módulo II - Oficina “Alice no país das maravilhas e a botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades”

Neste segundo dia de oficina organizamos a sala com imagens do desenho e do filme “Alice no país das maravilhas” para que os alunos pudessem fazer inferências mentais sobre os encaminhamentos da aula.

Os alunos foram dispostos em semicírculo e, logo a seguir, foram questionados sobre a aula anterior, para se perceber se eles mantinham o conteúdo mentalmente fixo. As respostas dos alunos foram positivas, demonstrando que eles haviam fixado nomes dos autores, das personagens e das obras. Além disso, destacaram, com entusiasmo, a brincadeira da formulação dos nomes dos animais híbridos.

Foi apresentado aos alunos o livro *Alice no país das maravilhas* (2014) e seu respectivo autor Lewis Carroll. Diante disso, questionamos se algum aluno já havia lido o livro ou assistido ao filme ou ao desenho de Alice no país das maravilhas. Por meio das respostas, ficou esclarecido que os alunos desconheciam o livro, mas a maioria já havia assistido ao filme.

A partir disso, entregamos uma cópia impressa a cada aluno do primeiro capítulo do livro *Alice no país das maravilhas* intitulado “Pela toca do coelho”, e começamos uma leitura coletiva. Por haver muito barulho externo, optamos em fazer a leitura na quadra, pois objetivamos uma leitura pausada e que os alunos a compreendessem, conforme se observa nas imagens abaixo:



Depois da leitura, solicitamos que uma aluna recontasse a história com base na compreensão textual dela. A aluna fez uma boa síntese. Neste momento, questionamos sobre algumas cenas, como a do coelho de colete olhando as horas; a do momento que a Alice cai no buraco; e a da poção que fez a Alice encolher. Alguns alunos falaram que gostariam de tomar a poção “Beba-me” para poderem entrar em alguns lugares escondidos.

Após, foram passados o fragmento do desenho *Alice no país das maravilhas*, produzido pela Walt Disney em 1951, e o fragmento do filme *Alice no país das maravilhas*, produzido pela Walt Disney em 2010, disponível na Netflix. Os fragmentos, tanto do desenho quanto do filme, corresponderam, até o momento da leitura do primeiro capítulo do livro, ao que os alunos tinham feito, para que eles pudessem compará-los com o texto escrito.

Depois de várias inferências e comparações entre o texto, o desenho e o filme, foi pedido aos alunos que anotassem no caderno o que eles acharam de diferente e semelhante entre os textos.

Os alunos realizaram as anotações em seus cadernos. Algumas das diferenças que os alunos anotaram foram: Aluno A: - “O lugar onde ela caiu é diferente. As portas retratadas no livro e no filme são iguais, mas diferente como aparece no desenho. O cabelo da personagem também muda de liso para cacheado”; Aluno B: - “É que o livro fala que Alice aparece na beira do riacho e no filme já aparece num castelo, noivando com um príncipe, e no desenho num lago”; Aluno C: - “No livro Alice cai em galhos e começa a chorar. No desenho e no filme

ela não cai em galhos e nem chora”; Aluno D: - “No livro o coelho tem olhos cor-de-rosa, no desenho os olhos são pretos, e no filme olhos vermelhos. No filme começa com o noivado, no livro e no desenho começa à beira de um riacho”; Aluno E: - “No desenho e no filme Alice não cai em galhos. No desenho tem várias portas, uma dentro da outra, ao contrário do livro e do filme. No filme, no começo, tem uma festa de pedido de casamento”. As outras respostas circulam no mesmo sentido das demais acima.

Ao serem questionados sobre as semelhanças presentes nos três textos, que eles anotaram no caderno de registro, observamos as seguintes respostas: Aluno A: - “Nos três textos Alice cai num buraco, existe o nonsense nos três, e ela toma a poção para encolher”; Aluno B: - “Nos três têm o vidro escrito “beba-me”, nos três ela come o bolo, existe o coelho apressado e ela cai no buraco”; Aluno C: - “Nos três aparecem o coelho apressado e a poção para diminuir”; Aluno D: - “Nos três ela (Alice) cai num buraco, toma o líquido para diminuir e come o bolo para crescer”. Houve um aluno que teve dificuldade em escrever as semelhanças, e os demais seguiram as respostas transcritas acima.

Por fim, perguntamos aos alunos o que mais lhes chamou a atenção na história de Alice e algumas repostas foram as seguintes: Aluno A: - “A curiosidade que Alice tem, eu me identifiquei, pois eu também sou muito curiosa”; Aluno B: - “Quando ela diminui e quando ela cresce”; Aluno C: - “Quando a Alice cai no buraco e ela aparece num mundo muito diferente e que tem aqueles bichos diferentes”; Aluno D: - “O tema nonsense presente na obra, as coisas que só existem em nossa imaginação como, por exemplo, as personagens, as rainhas, o valete, o ‘capturanda’”; Aluno E: - “Que na história praticamente tudo é possível como, por exemplo, coelho falar, ela beber para encolher e comer para crescer”.

Com base nas respostas anteriores observamos que os alunos tiveram a oportunidade, primeiramente, de compreenderem que o livro, o desenho e o filme trazem informações diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes e, assim, puderam constatar que não se pode ler um ou outro e achar que é tudo a mesma coisa, sendo importante a leitura de cada gênero textual para poder opinar, inferir ou comparar com outro.

Também, na última indagação, sobre o que mais chamou atenção dos alunos na história de Alice, observamos que os alunos pontuaram coisas diferentes como a curiosidade de Alice, o mundo e os animais diferentes, a poção para encolher e o

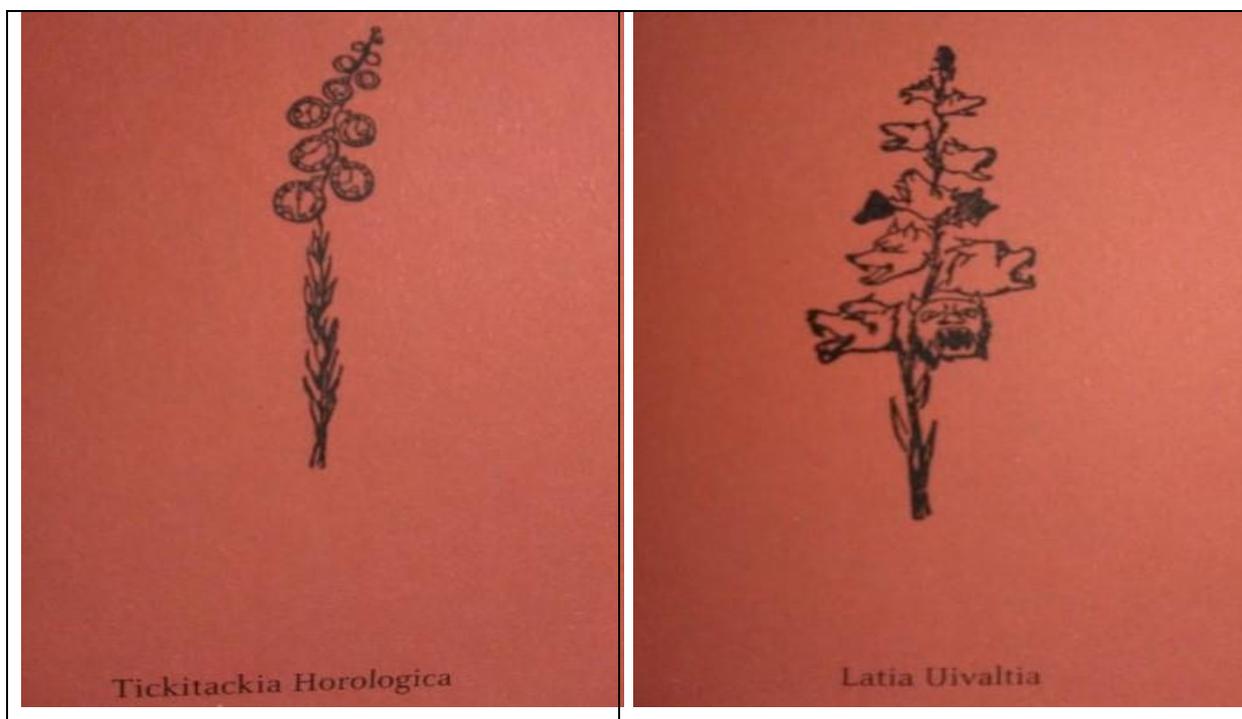
bolo para crescer. Contudo, algo que nos chamou a atenção foi a resposta do Aluno “E” que disse que - “na história praticamente tudo é possível”, ou seja, ele compreendeu que há um mundo diferente do real, de possibilidades.

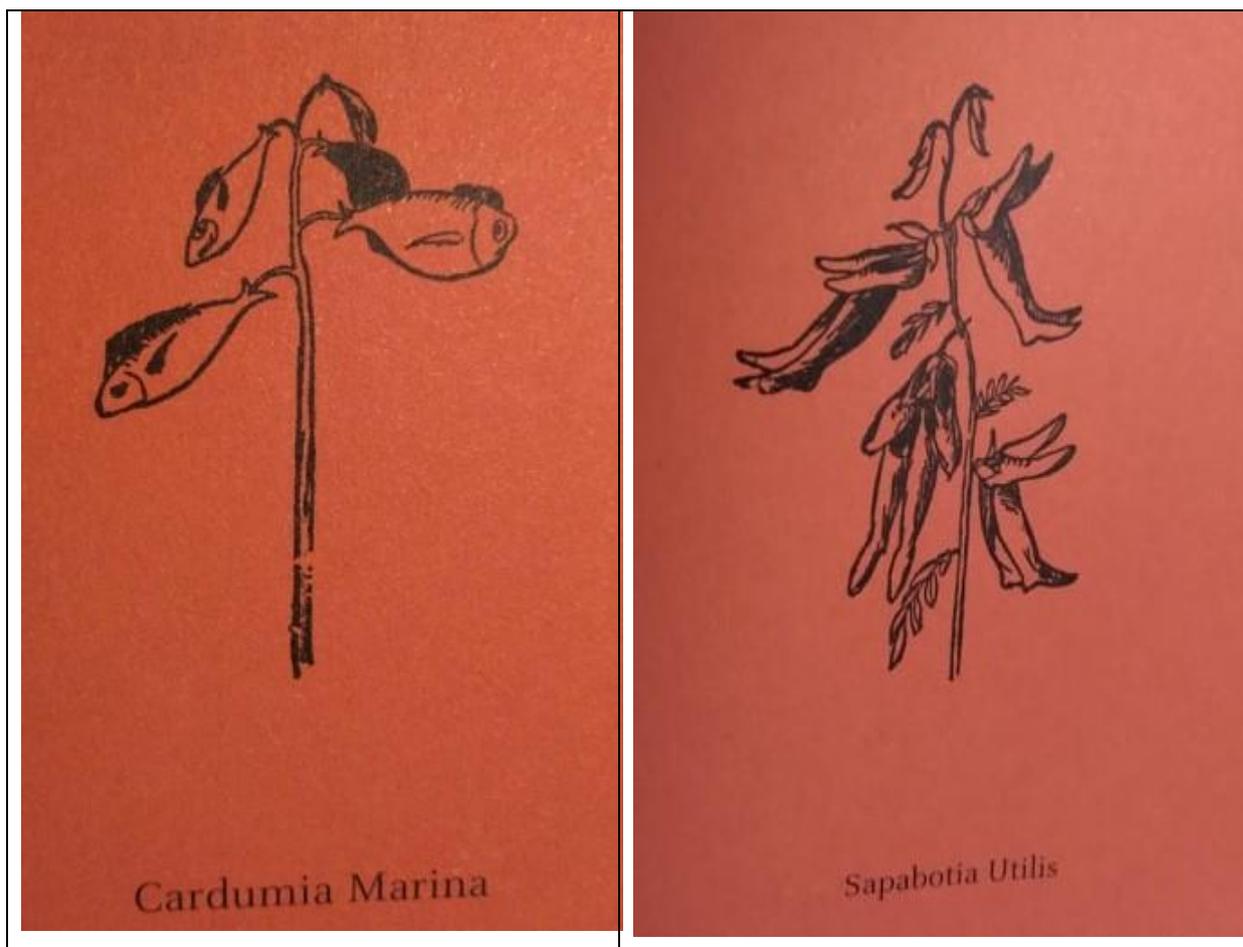
Após esse momento, retomamos a obra *Conversando com varejeiras azuis* de Edward Lear (2016, p. 63-83), na parte em que trata da botânica nonsense.

Pedimos aos alunos que eles pesquisassem em dicionários diferentes o que era “botânica” e eles anotaram em seus cadernos os seguintes conceitos: a) ciência que estuda organismos vegetais; b) ciência que estuda as plantas, os fungos, as algas, o reino vegetal; c) ciência que estuda as plantas.

A partir do conceito de botânica, sendo a ciência que estuda as plantas, falamos que o autor, Edward Lear, registrou algumas espécies de plantas nonsense no livro *Conversando com varejeiras azuis*.

Para demonstrar aos alunos as espécies de plantas nonsense criada por Edward Lear utilizamos o multimídia. Algumas das imagens repassadas aos alunos seguem abaixo:



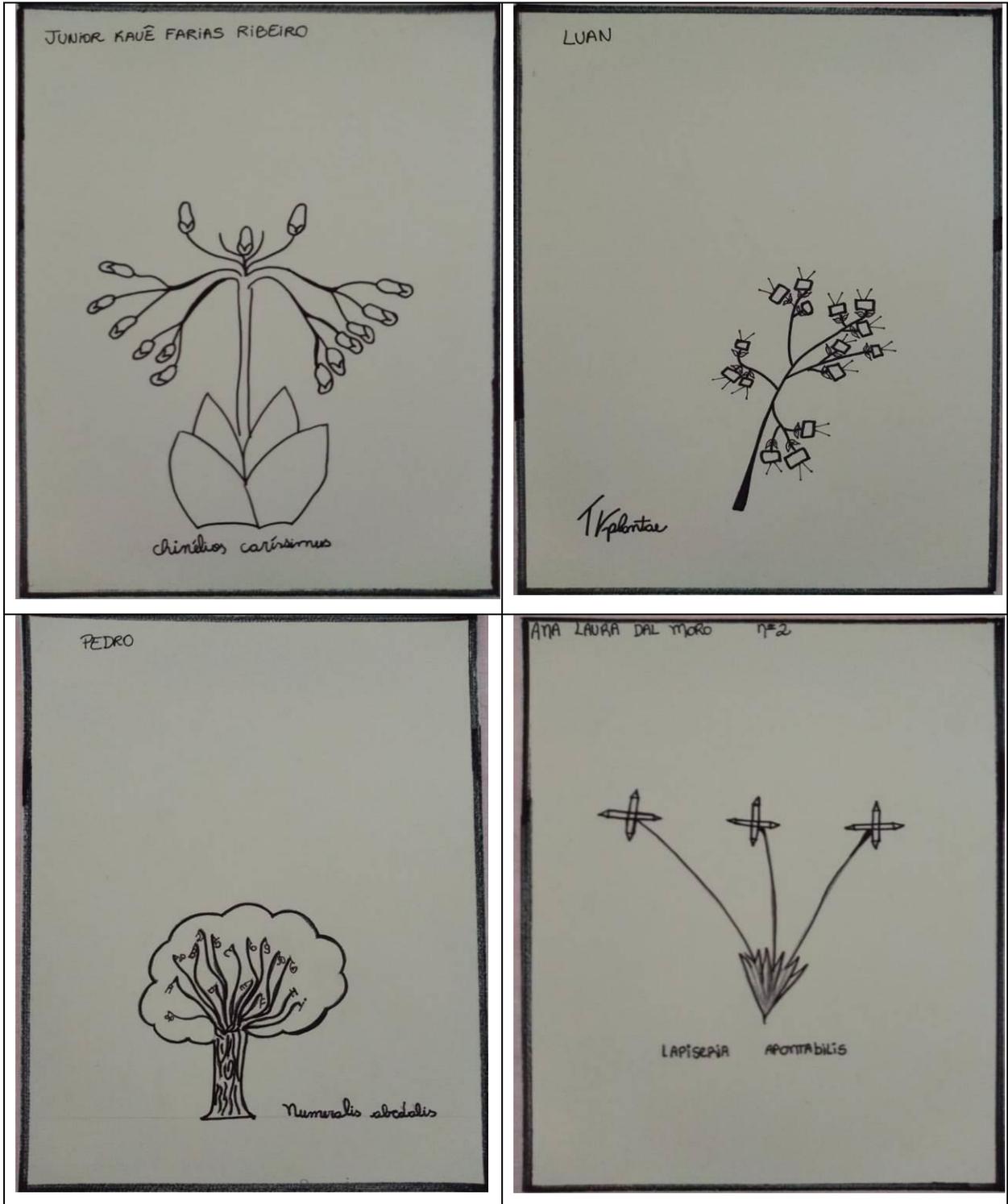


Imagens retiradas da obra *Conversando com varejeiras azuis* (LEAR, 2016, p. 67, 69, 71, 77).

Os alunos se divertiram muito com as imagens e com os nomes dados a elas pelo autor.

Como atividade avaliativa, solicitamos aos alunos que produzissem, de forma individual, um desenho de planta ou flor nonsense, baseando-se na obra de Edward Lear.

Durante a produção, observamos que os alunos estavam muito à vontade e pensaram em várias plantas e flores nonsense, como é possível observar em alguns exemplos a seguir:



Nesta atividade, os alunos constataram que é possível imaginar, brincar com a realidade e criar um mundo de coisas novas e diferentes, não se limitando àquilo que já está posto e imposto a eles.

### 3.1.3 Módulo III - Oficina “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo”

Antes de iniciarmos a oficina, organizamos a sala de aula com imagens das personagens “Emília” (boneca de pano) e “Rabicó” (porco), ambos presentes na obra *As Reinações de Narizinho*, do autor Monteiro Lobato (2019). Também, dispomos no quadro imagens de provérbios populares, tais como: “cavalo dado não se olha os dentes”, “de médico e de louco, todo mundo tem um pouco”, “filho de peixe, peixinho é”, “saco vazio não para em pé”. Ainda, para receber os alunos, organizamos a sala em semicírculo, com os cadernos de anotações e os capítulos do livro *Reinações de Narizinho* intitulados “O noivado de Emília” e “O Casamento”, ambos impressos para a leitura posterior, conforme se observa nas imagens abaixo:



Fotografia da sala de aula tirada pelos pesquisadores.

Com a chegada dos alunos, eles foram questionados sobre as duas oficinas anteriores, para verificar se eles se lembravam dos autores, obras e atividades. A resposta foi satisfatória.

Para darmos andamento à aula, mostramos o livro *Reinações de Narizinho* (2019), de Monteiro Lobato, aos alunos. Perguntamos se eles conheciam a obra, as personagens e o autor. Poucos alunos conheciam a obra e, por isso, não conseguiam falar das personagens (em um primeiro momento). Contudo, ao citarmos o autor (Monteiro Lobato) eles prontamente disseram que conheciam e que ele havia escrito o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Quando perguntados sobre as

personagens presentes na obra *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, os alunos citaram vários, como: Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Cuca.

Em seguida, pedimos para que eles descrevessem as personagens como eles se lembravam. Os alunos conseguiram fazer uma boa descrição.

Aproveitamos para abordar a biografia do autor e o contexto histórico de sua produção, enfatizando que se trata de um autor brasileiro, diferentemente dos autores anteriores (Edward Lear, Lewis Carroll, e Howie Mandel).

Assim, falamos para os alunos que iríamos abordar apenas dois capítulos da obra devido à falta de tempo para contemplarmos toda ela.

Antes de iniciarmos a leitura dos capítulos, passamos, por meio do multimídia, o episódio do Sítio do Pica-Pau Amarelo que contemplava exatamente o noivado e o casamento de Emília. Durante o momento em que os alunos assistiam ao episódio, que tinha duração de 20 minutos, observamos que alguns riam quando Emília conversava com as demais personagens.

Findado o episódio, foi perguntado a todos qual era a personagem que mais chamou a atenção deles. E a resposta divergiu entre Emília, a boneca de pano, e Rabicó, o porquinho esfomeado. Alguns alunos citaram que Emília era muito impositiva na fala e, por isso, gostaram dela. Outros falavam que o Rabicó só pensava em comer, e isso era engraçado.

Depois fizemos a leitura coletiva dos dois capítulos, sendo que foi solicitado aos alunos interpretarem cada personagem de acordo com suas características. Foi um momento gostoso de leitura. Sentimos que alguns alunos estavam mais inibidos, mas todos participaram.

Com o término da leitura, perguntamos aos alunos se notaram alguma diferença entre o texto escrito (TE) e o texto audiovisual (TA). Eles compreenderam que no TE Emília, por não possuir dedos, recebeu o anel em seu braço, já no TA ela tinha dedos. Eles também observaram que no TE a personagem Rabicó come cocadas, e no TA ele pega pirulitos. Diante dessas afirmações, reafirmamos a necessidade de se conhecer a obra escrita.

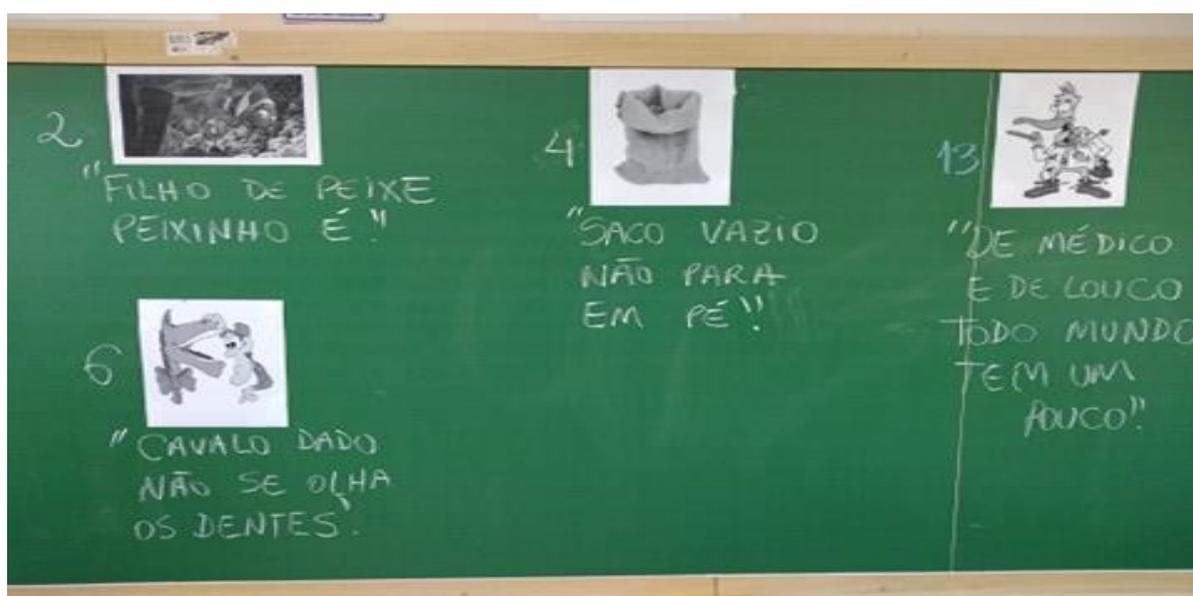
Pedimos que os alunos descrevessem a personagem Emília, tanto em sua forma física quanto psicológica e as respostas foram as seguintes: “Emília é muito mandona”, “ela é metida”, “ela fala muito”, “é muito agitada”, “interesseira”, “ela fala sem pensar”, entre outras.

Perguntamos por que o aluno apontou que ela é interesseira, e a resposta foi: “ela só se casou para se tornar princesa, e não por amor”.

Após esse momento, deixamos claro que esse era um primeiro contato com o autor e com a obra e que ela será retomada nas próximas aulas.

Um segundo momento da oficina, iniciamos com os provérbios e ditos populares. Perguntamos aos alunos se eles conheciam alguns e, como exemplo, citamos o seguinte: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Alguns prontamente responderam que sim. Outros disseram não saber.

Pedimos que eles observassem as quatro imagens no quadro e tentassem relacioná-las aos provérbios e ditos populares. Verificamos que somente uma das imagens eles não conseguiram relacionar com o provérbio popular, sendo ele: “De médico e louco todo mundo tem um pouco”. A seguir observamos as imagens e, ao lado delas, o número de alunos que não conheciam o provérbio:



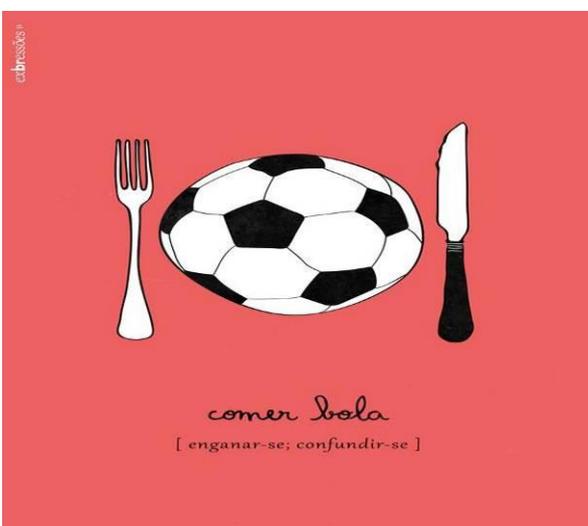
Fotografia tirada do quadro da sala de aula pelos pesquisadores.

Sabendo que são treze os alunos que participam da oficina, é possível constatar que somente um dos provérbios populares todos os alunos realmente desconheciam.

Em seguida, colocamos no quadro várias imagens com provérbios e ditos populares, sendo que os alunos, um de cada vez, deveriam escolher uma das imagens e explicar, com suas palavras, qual é o sentido denotativo presente nas

frases conotativas de cada imagem. Caso o aluno não soubesse a turma poderia ajudar a responder.

Das vinte e nove imagens dispostas no quadro os alunos, individualmente, souberam explicar corretamente dezesseis. Para cinco delas foi necessária a ajuda dos colegas, e outras oito imagens os alunos não as conseguiram explicar, sendo elas:





Imagens disponíveis em < <https://br.pinterest.com/pin/346003183870052437/> acesso em 15 mar. 2019.

As imagens com os ditos populares que os alunos não conseguiram responder foram pensadas e anotadas no caderno de anotação dos alunos com a ajuda do professor-pesquisador.

Após esse contato com os provérbios e ditos populares, foi entregue uma folha de atividades com provérbios populares, nas quais os alunos iriam completar o provérbio, depois explicar o significado oralmente, e, por fim, fazer um caça-palavras para fixar o final de cada provérbio, conforme disposto a seguir:

### Provérbios Populares

**Leia os provérbios populares abaixo e os complete com a palavra que está faltando:**

- 1- Antes tarde do que \_\_\_\_\_.
- 2- A cavalo dado não se olha os \_\_\_\_\_.
- 3- De grão em grão, a galinha enche o \_\_\_\_\_.
- 4- Deus dá asas para quem não sabe \_\_\_\_\_.
- 5- Em casa de ferreiro, espeto de \_\_\_\_\_.
- 6- Mais vale um pássaro na mão do que dois \_\_\_\_\_.
- 7- Uma andorinha só não faz \_\_\_\_\_.
- 8- Pimenta nos olhos dos outros é \_\_\_\_\_.
- 9- Cão que ladra não \_\_\_\_\_.
- 10- Quem com ferro fere, com ferro será \_\_\_\_\_.
- 11- Quem tem pressa, come \_\_\_\_\_.
- 12- Quem tem boca vai a \_\_\_\_\_.
- 13- Cada macaco no seu \_\_\_\_\_.
- 14- Água mole em pedra dura, tanto bate até que \_\_\_\_\_.
- 15- Em terra de cego, quem tem um olho é \_\_\_\_\_.
- 16- Em boca fechada não entra \_\_\_\_\_.

- 17- Santo de casa não faz \_\_\_\_\_.
- 18- É melhor não cutucar onça com vara \_\_\_\_\_.
- 19- Quem ri por último, ri \_\_\_\_\_.
- 20- Quem não tem cão, caça com \_\_\_\_\_.

**2- Vamos conversar e entender cada provérbio que você acabou de completar.**

**3- Agora que já completou os provérbios e compreendeu o sentido de cada um deles, procure as palavras que você utilizou para completá-los no caça-palavra a seguir:**

Q	U	E	M	O	Ã	R	E	V	I	V	E	R	Á	F	E	R	R	O	A
C	H	I	N	E	L	O	D	E	A	A	A	R	E	E	S	A	R	T	M
C	E	A	V	A	L	O	D	A	D	R	O	N	D	Ã	O	A	E	O	O
R	C	H	O	C	A	L	A	T	U	E	S	R	A	E	O	A	S	R	S
L	Á	V	E	D	M	O	P	F	A	T	O	A	E	V	S	Q	Q	E	D
A	M	O	I	Ç	I	A	G	R	E	M	A	S	A	A	U	E	U	E	Q
V	O	A	P	N	D	R	O	R	E	A	S	T	M	I	E	S	N	A	U
O	O	M	A	A	E	T	E	R	A	V	R	R	T	B	T	T	I	E	I
A	M	A	R	M	P	M	V	F	N	U	T	U	O	R	E	A	S	O	T
N	U	M	N	E	A	O	O	R	C	G	R	B	R	S	R	S	I	T	E
D	E	A	E	D	T	S	A	E	T	A	O	V	D	E	E	T	T	A	I
U	Q	Ã	P	D	O	Q	M	U	R	L	E	C	E	A	G	R	I	G	R
A	A	B	T	A	O	U	D	R	E	H	D	O	S	S	A	A	C	A	O
E	T	Ã	R	N	A	I	O	C	S	E	T	A	A	E	N	E	L	T	A
S	R	Ã	A	C	B	R	E	S	A	I	A	Q	S	A	R	S	E	H	S
T	E	Ã	N	D	O	T	D	A	U	R	B	U	E	A	A	F	S	O	O
R	A	U	E	H	A	O	A	Q	E	D	S	I	A	B	C	A	E	T	D
E	N	Ã	L	A	S	A	S	T	S	A	E	T	T	M	V	R	A	R	S
A	A	E	V	E	D	O	S	R	S	V	M	O	R	V	O	E	S	A	E
S	M	Ã	C	T	M	M	S	E	R	G	A	L	I	M	A	R	T	C	S

Atividade organizada pelos pesquisadores.

Com essa atividade, podemos avaliar quais os provérbios que eles conheciam ou não, e aproveitamos para dialogar sobre qual(is) o(s) sentido(s) que eles expressavam.

Para tornar mais didática a exposição das respostas dos alunos, optamos por colocá-las na tabela a seguir:

Provérbios populares	Nº de Alunos que conheciam	Nº de Alunos que desconheciam
1- Antes tarde do que nunca.	10	3
2- A cavalo dado não se olha os dentes.	13	0

3- De grão em grão, a galinha enche o papo.	12	1
4- Deus dá asas para quem não sabe voar.	12	1
5- Em casa de ferreiro, espeto de pau.	0	13
6- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.	12	1
7- Uma andorinha só não faz verão.	1	12
8- Pimenta nos olhos dos outros é refresco.	0	13
9- Cão que ladra não morde.	4	9
10- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.	7	6
11- Quem tem pressa, come cru.	7	6
12- Quem tem boca vai a Roma.	4	9
13- Cada macaco no seu galho.	9	4
14- Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.	13	0
15- Em terra de cego, quem tem um olho é rei.	2	11
16- Em boca fechada não entra mosquito.	12	1
17- Santo de casa não faz milagres.	2	11
18- É melhor não cutucar onça com vara curta.	10	3
19- Quem ri por último, ri melhor.	13	0
20- Quem não tem cão, caça com gato.	11	2

Tabela organizada pelos pesquisadores.

Diante da tabela, podemos constatar que os alunos tiveram mais dificuldades nos seguintes provérbios: a) em casa de ferreiro, espeto é de pau; b) pimenta nos olhos é refresco; c) uma andorinha só não faz verão; d) em terra de cego, quem tem um olho é rei; e) Santo de casa não faz milagres; f) cão que ladra não morde; g) quem tem boca vai a Roma.

Elencamos os provérbios com os quais os alunos demonstraram mais dificuldades e optamos por trazer, na aula seguinte, um cartaz para deixar exposto na sala de aula com os provérbios pontuados e seus respectivos significados.

Durante essa atividade, verificamos que os alunos conheciam muitos provérbios populares e, quando indagados como eles sabiam sobre isso, as respostas foram variadas, como: a) “Eu vi no *facebook*”; b) “A professora passou alguns provérbios para nós”; c) “Ouço muito dos meus pais”. Essa última resposta foi bastante repetida pelos alunos. Uma das alunas disse o significado de quase todos

os provérbios, dizendo: “meu pai fala isso”; “minha mãe fala sempre”; “minha avó disse isso ontem”; ou seja, essa aluna traz conhecimentos espontâneos de casa que contribuem, significativamente, com o conhecimento sistematizado e mediado no ambiente escolar, provando que o aluno não é uma tábula rasa, mas um sujeito histórico, composto por diversos enunciados.

Foi solicitado aos alunos, como tarefa de casa, que pesquisassem outros provérbios populares, diferentes daqueles trabalhados em sala.

**OBSERVAÇÃO:** o módulo quatro foi substituído pelo módulo cinco em razão da organização da escola, que passa por reformas e pelos aventais (roupa para trabalhar na cozinha) dos alunos não estarem prontos até a data.

#### 3.1.4 Módulo IV - Oficina “Dos espelhos de Carroll aos limeriques de Lear”

Para iniciarmos a oficina, retomamos a aula anterior, na qual foi solicitado aos alunos que pesquisassem provérbios diferentes dos trabalhados em sala. Parte dos alunos disseram que pesquisaram na internet. Outros pediram ajuda a seus pais, e dois alunos fizeram a atividade durante a aula. Alguns dos provérbios que os alunos anotaram foram: a) O pior cego é aquele que não quer ver; b) Aqui não é a casa da mãe Joana; c) Quando a esmola é demais até o santo desconfia; d) Mente vazia, oficina do diabo; e) Nem tudo que reluz é ouro; f) Deus ajuda quem cedo madruga; g) A corda sempre arrebenta para o lado mais fraco; h) Não julgue o livro pela capa; entre outros.

Durante a correção da atividade, cada aluno expôs seus provérbios explicando-os. Neste momento, constatamos que os alunos ampliaram seus conhecimentos, pois entenderam que os sentidos das frases não são denotativos, mas sim figurativos, ou seja, a língua é manipulável.

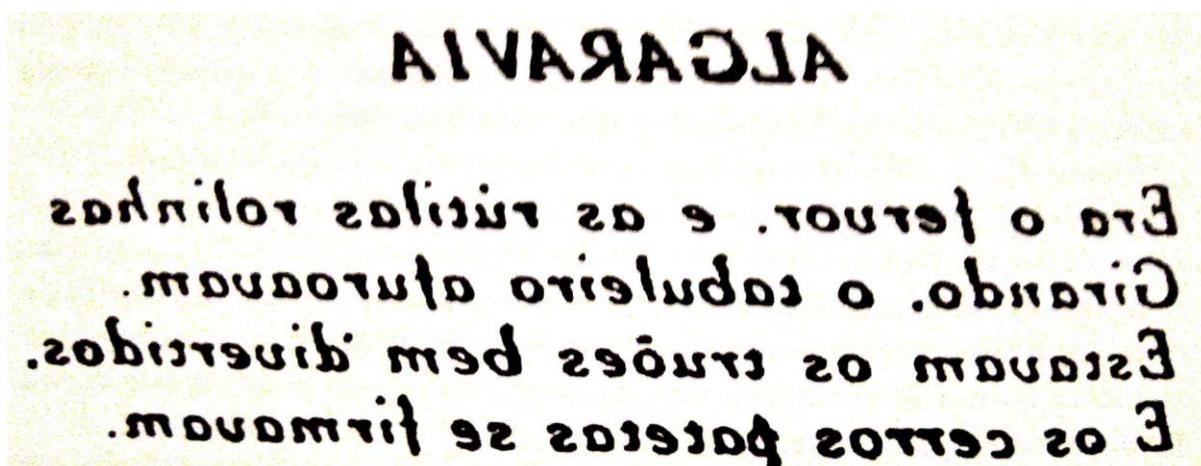
Outra observação relevante foi que os alunos começaram a comparar alguns provérbios que tinham praticamente o mesmo significado, como no caso de: a) nem tudo que reluz é ouro / não julgue o livro pela capa; b) Cuspido e escarrado / o fruto não cai longe do pé / filho de peixe, peixinho é. Essas associações mostram que os alunos entenderam que a língua pode ser utilizada de formas diferentes para expressar uma mesma coisa.

Após a correção, retomamos as três oficinas anteriores para verificarmos se os alunos se lembravam dos autores, obras e atividades desenvolvidas em cada uma delas. Os alunos, com a ajuda das imagens dispostas na sala, responderam positivamente, fazendo uma descrição cronológica das aulas.

Após, foi apresentado o livro *Alice através do espelho* (2014), de Lewis Carroll, aos alunos. Pedimos a eles que falassem o que conheciam da obra. Eles responderam que era o mesmo autor de *Alice no país das maravilhas*. Alguns disseram que haviam assistido ao filme recentemente.

Foi entregue a cada aluno uma cópia do primeiro capítulo do livro *Alice através do espelho*. Começamos a fazer a leitura de forma coletiva. Cada aluno lia um parágrafo.

A leitura continuava tranquila até que um aluno ficou responsável em ler o texto *Algaravia*, que está escrito de forma espelhada, como podemos observar a seguir:

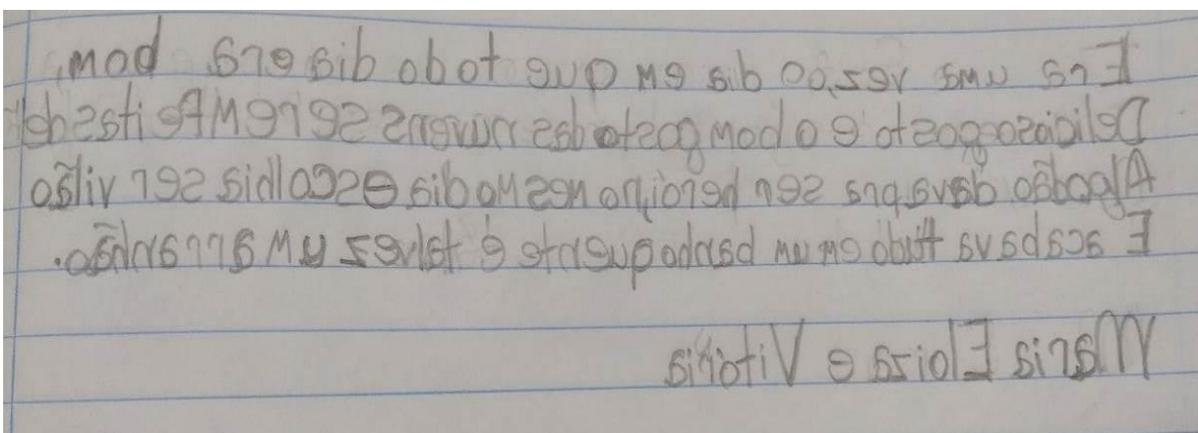
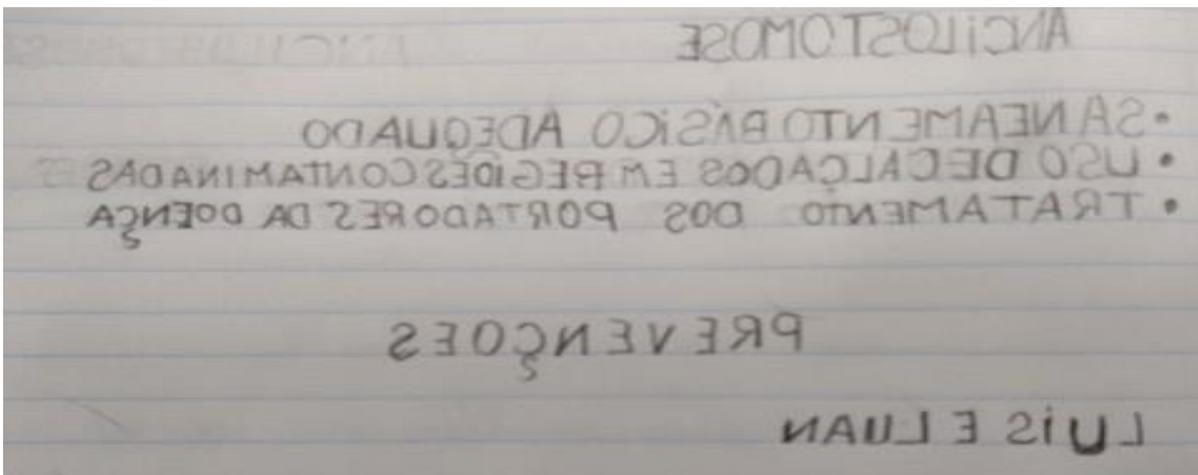
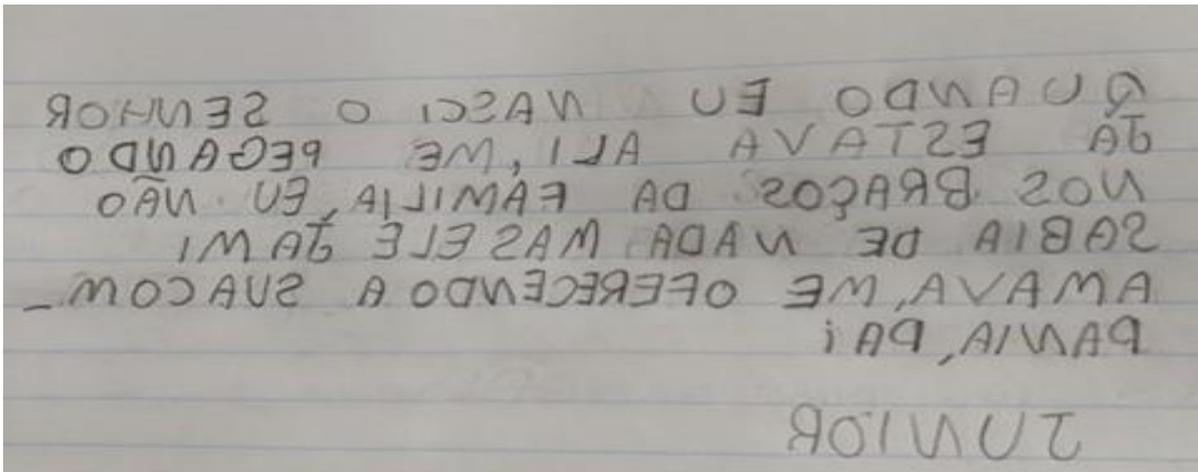


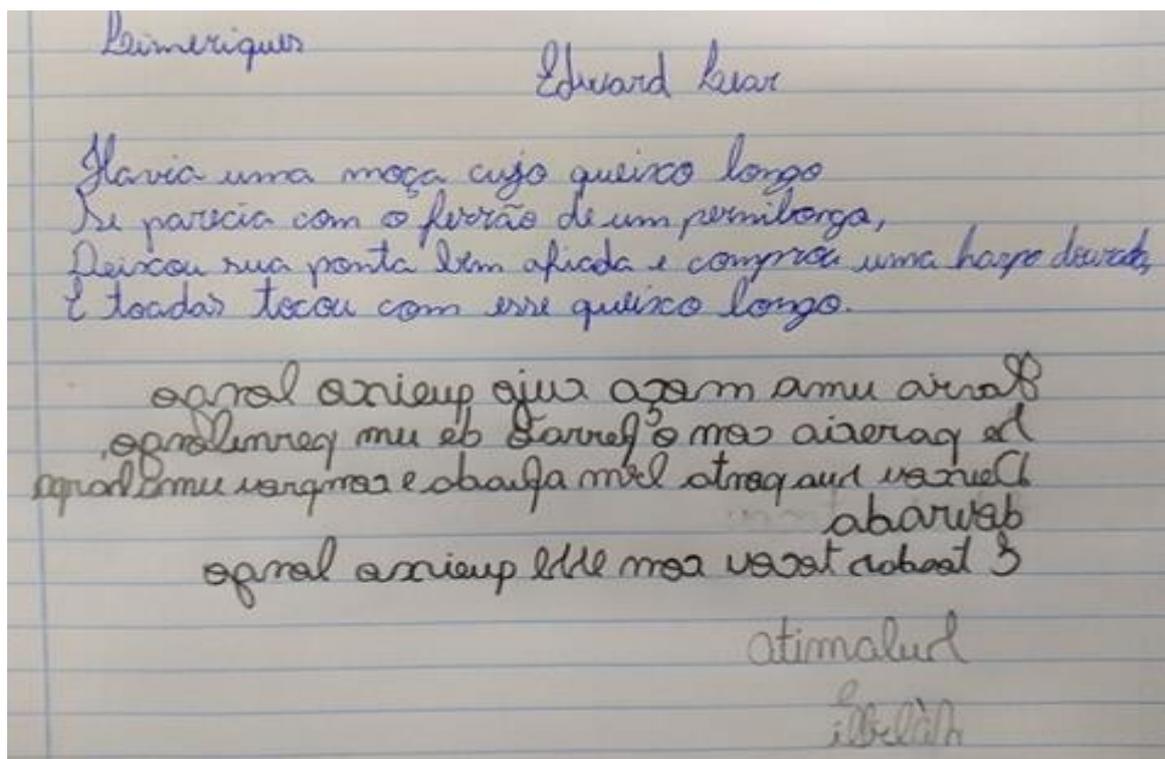
Recorte da obra *Alice através do espelho* (2014, p. 20) realizado pelos pesquisadores.

Neste momento, o aluno começou a gaguejar e não conseguia ler. Então, o professor-pesquisador solicitou que o aluno fosse até o espelho que havia ao lado do quadro, direcionasse a escrita para o espelho e que tentasse ler. O aluno leu sem dificuldades e isso causou euforia nos demais, que quiseram todos ir até o espelho e ver o que acontecia. Foi interessante ver os alunos descobrindo mais uma forma de manipulação do código linguístico.

A partir desse momento, foi solicitado que os alunos formassem duplas para a atividade com a escrita espelhada. Dois alunos optaram por fazer de forma individual e não houve objeção de nossa parte.

Aos alunos foi pedido que escolhessem um fragmento de uma música, uma receita, um poema, ou outro texto que lhes chamasse a atenção. Após, foi pedido que os alunos transcrevessem os textos de forma espelhada em seus cadernos, e depois disso, repassassem o texto para uma cartolina, a fim de que os demais colegas tentassem lê-lo. Para compreendermos a proposta da atividade, seguem alguns exemplos dos textos produzidos:

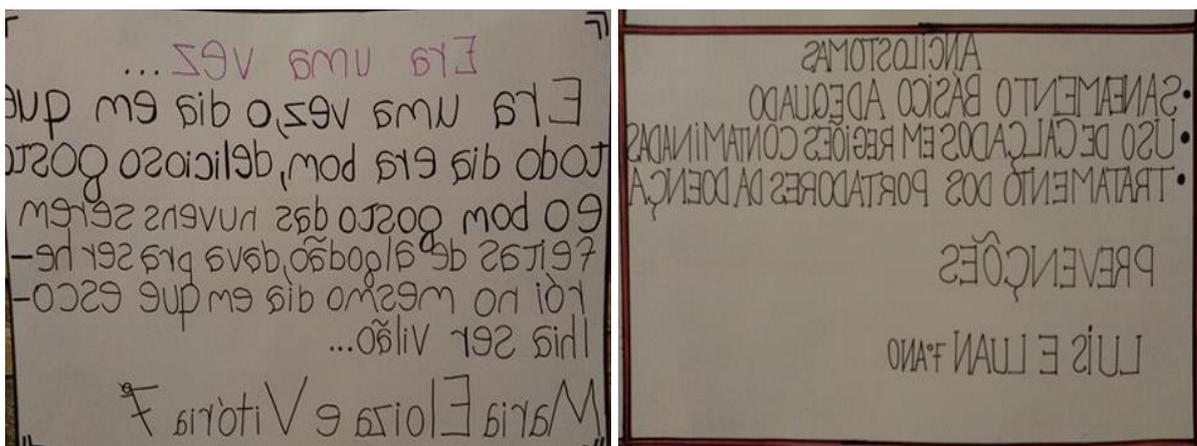




Os alunos ficaram bastante instigados com esta atividade, pois a cada momento eles tinham de fazer e refazer as letras, que deviam ficar ao contrário para serem lidas no espelho. Eles iam até o espelho para ver o que deviam arrumar. Para essa atividade, foram utilizados o espelho da sala e o do saguão.



Ao final, os alunos expuseram seus textos em cartazes para que os demais pudessem ler. Como vemos a seguir:



A atividade proporcionou aos alunos a possibilidade de brincar com as palavras, e serem desafiados, ao mesmo tempo, a ampliarem suas visões com relação à leitura dos textos não convencionais.

Uma aluna sugeriu que, ao colocarmos os trabalhos no saguão da escola, puséssemos um espelho pendurado ao lado deles, para ver se os demais alunos usariam ou não o espelho para fazer a leitura. Com essa proposta, constatamos que a aluna apreendeu a forma lúdica de manipular a palavra e dar sentido àquilo que parecia ser sem sentido.

A aula terminou com esta atividade. Os demais encaminhamentos que estavam previstos ficaram para a sexta oficina, pois eles são de suma importância para a produção dos limeriques dos alunos.

### 3.1.5 Módulo V - Oficina “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”

Nesta oficina alteramos o local da aula. Ao invés da sala de aula, fomos ao salão comunitário, que fica ao lado da escola, devido às possibilidades que a cozinha do estabelecimento promovia e que, também, foi de suma importância para o desenvolvimento da aula, visto que os alunos formularam receitas, manipularam ingredientes e produziram receitas nonsense.

Antes de iniciarmos a aula, às 12h15min, os alunos nos ajudaram a levar todo o material necessário para o salão comunitário. Além disso, foram responsáveis por pegar alguns ingredientes inusitados como: terra, areia e folhas. Os alunos não

entendiam o porquê daqueles ingredientes, pois alguns achavam que iriam fazer receitas tradicionais.

Quando tudo estava pronto, a aula iniciou. Para isso, convidamos a cozinheira da escola, a qual chamamos carinhosamente de Dona Maria (63 anos), para que ela introduzisse a oficina, relatando os seus anos de experiência na cozinha aos alunos. Ela é uma pessoa muito querida entre os alunos, os quais a receberam com uma salva de palmas.

Ela falou que, quando se cozinha, deve-se colocar amor, pois são pessoas que irão ingerir aquele alimento e não se deve fazer de qualquer jeito.

Os alunos a indagaram sobre qual comida ela gostava mais de produzir, e ela disse que gostava de todas. Ela os questionou sobre qual prato feito por ela que eles mais gostavam. As respostas foram: aluno A: - “eu gosto muito de empanado de frango”, aluno B: - “eu gosto é de arroz doce”, aluno C: - “eu amo a lasanha que a Dona Maria faz”, mas teve um que foi consenso geral, o risoto de frango, o qual foi lembrado das seguintes maneiras: - “Hum... o risoto é o melhor”, - “Eu adoro o risoto da Dona Maria”, - “Eu amo risoto”.

A Dona Maria ainda falou que há 29 anos trabalha na cozinha e que, ao cozinhar, tenta contribuir com uma educação de qualidade aos alunos. Ela se sente responsável pelo processo educativo.

Além disso, ela falou dos cuidados que deve haver em uma cozinha, como com facas, panelas quentes, óleos, etc. Ela também reforçou que, na cozinha, são necessárias roupas adequadas como aventais e toucas.

Neste momento entregamos as toucas e os aventais personalizados aos alunos, conforme vemos na imagem a seguir:



Vale destacar que foi a diretora que fez os aventais e as toucas para os alunos, com o apoio da coordenação pedagógica. Nisso constatamos que a oficina foi acolhida pela escola como um todo. Após receberem as roupas, os alunos tomaram o caderno para a anotação de uma receita de “torta de frango”, a qual foi ditada por Dona Maria:

<p><b>Torta salgada de frango</b></p> <p>4 ovos.          ½ xícara de óleo.          2 xícaras de leite de vaca.          2 xícaras de trigo.          1 xícara de maizena.          1 colher de sal.          1 colher de chá de açúcar.          1 colher de fermento em pó.</p>	<p><b>Modo de Preparo</b></p> <p>Colocar o leite no liquidificador junto com os ovos, o óleo, trigo, maizena, e o fermento.</p> <p><b>Recheio</b></p> <p>Frango, peixe ou legumes.          Assar por 45 minutos em 200°C</p>
--	---

Ao final, ela preparou a receita para os alunos degustarem. Eles ficaram muito contentes, como observamos a seguir:





Após degustarem a receita, que repetiram algumas vezes, foi entregue aos alunos o texto “Tia Nastácia e a Sardinha”. O texto faz parte do livro *Reinações de Narizinho* (2019), de Monteiro Lobato.

Ao serem questionados sobre o autor, os alunos logo se lembraram dele e falaram que ele é um autor brasileiro e que escreveu o *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Quando indagados sobre a personagem Tia Nastácia, os alunos responderam que é a personagem do *Sítio do Pica Pau Amarelo* que faz comidas “deliciosas”.

Ao ler o texto, os alunos acharam engraçada a explicação que Tia Nastácia dá a Miss Sardine sobre o que era uma frigideira.

Perguntamos a eles se é possível uma cozinheira dialogar com uma sardinha. Eles responderam duas coisas: só se ela for louca ou no mundo da imaginação, o qual foi reiterado pelo professor-pesquisador.

Logo após, o professor mostrou o livro *Conversando com varejeiras azuis*, de Edward Lear, e indagou se lembravam da obra e do autor. Eles responderam positivamente e, ainda, uma aluna disse: “professor, eu peguei um livro do autor na biblioteca, mas é o outro (*viagem numa peneira*)”. Essa é terceira aluna a emprestar o livro após a primeira oficina.

O professor fez a leitura das receitas nonsense produzidas por Lear, as quais são intituladas: Como fazer uma torta de Ambilongo; Como fazer costeletas de Cordibolius; Como fazer pastelão de Gosky.

A três receitas chamaram muita a atenção dos alunos, os quais se questionavam: “Ambilongo?”, “Crodibolius?”, “Gosky?”, por desconhecerem os



pelo salão comunitário, a fim de que discutissem e formulassem uma receita com os ingredientes disponíveis, conforme as imagens a seguir:



Vale pontuar que os alunos foram estimulados a criarem receitas que não fossem tradicionais, ou seja, receitas nonsense. Depois de escritas as receitas, os alunos colocaram, literalmente, a mão na massa e começaram a materializar suas propostas. De acordo com a tabela a seguir, podemos visualizar a instrução de cada receita:

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
<b>BOLOIEKA</b>	<b>COMO FAZER UMA PIZZA COM LEITE DE UNICÓRNIO</b>	<b>BOLHIDRA</b>
<p><i>Ingredientes:</i>            3 ovos com casca            ½ de farinha            1 xícara de leite de rinoceronte.            1 xícara de pó de milho/fubá            2 Colheres de</p>	<p><i>Ingredientes:</i>            Massa            5 grãos de pipoca            2 saches de chá            500 g de farinha de trigo.            20 g de fermento em pó.            5 copos de leite de unicórnio.</p>	<p><i>Ingredientes:</i>            1 xícara de leite de galinha.            1 xícara de terra de cemitério.</p>

<p>fermento em pó 3 Batatas poderes 2 Cascas de banana Água até dar ponto.</p> <p><i>Modo de preparo:</i> Misturar tudo. Depois colocar no forno a 140 graus. Por fim, jogue tudo fora para os animais.</p>	<p>3 ovos de avestruz anão. 100 g de farelo de trigo.</p> <p><i>Salgado</i> 15 folhas frescas picotadas. 1 batata podre em pedaços. 100 g de fubá.</p> <p><i>Doce</i> 100 g de terra de cemitério. 200 g de areia do deserto. 100 g de farinha de trigo. ½ batata podre ralada. 1 copo de leite de unicórnio. 1 ovo de avestruz anão.</p> <p><i>Modo de preparo:</i> Pegue 500 g de farinha de trigo e misture com 3 ovos inteiros. Depois despeje 100 g de farelo de trigo, 5 copos de leite de unicórnio. (para a massa). Deixe a massa descansar embaixo de uma cadeira. Misture as 15 folhas frescas picotadas, 1 batata podre em pedaços, e 100 g de fubá. (para o salgado). Pegue 100 g de terra com 200 g de areia, juntamente com 100 g de farinha de trigo. Logo após apanhe uma batata e rale-a. Acrescente o leite de unicórnio para pegar uma consistência adequada e um ovo de avestruz anão.</p>	<p>4 xícaras de farinha de trigo. 3 colheres de areia do deserto. ½ copo de água. 2 ovos de avestruz anã. 3 colheres de fermento. 3 saches de chá. 2 cascas de banana. Milho à vontade.</p> <p><i>Modo de preparo:</i> Despeje a farinha, terra, areia e misture bem. Depois, coloque leite, ovos e água. Depois de tudo pronto coloque fermento. Como recheio, acrescente os sachês de chá.</p>
---	--	--



Os alunos manipularam suas receitas com cuidado e, ao mesmo tempo, com bastante diversão. Podemos constatar que, durante a produção das receitas, os grupos iam adicionando mais ingredientes e até colocando ingredientes extras a fim de melhorá-las.

Um dos grupos pontuou que era necessário deixar a massa descansar embaixo de uma cadeira:



Diante desse fato, constatamos que a ideia de construir uma receita nonsense estava se concretizando. Assim, ao final da aula, os três grupos expuseram seus pratos a todos os presentes, sendo eles:



Perguntamos aos grupos o que eles acharam da oficina e as respostas foram: “eu achei, no começo, que iríamos cozinhar algo de comer, da forma normal”. Diante de tal fala perguntamos se aquilo era possível comer. E um aluno respondeu: “claro que sim professor, no mundo da ficção. Pois na ficção, tudo é possível”.

### 3.1.6 Módulo VI - Oficina “O mundo nonsense: da leitura à produção”

Antes de iniciarmos esta última oficina, buscamos, na hora do almoço, organizar as atividades desenvolvidas pelos alunos nas oficinas anteriores em um grande mural, o qual ficou exposto para todos os alunos do colégio, conforme demonstrado nas imagens a seguir:



Iniciamos a oficina organizando as carteiras em semicírculo e com a exposição das imagens representativas das aulas anteriores, como, por exemplo, as ilustrações dos limeriques de Edward Lear, as capas das obras trabalhadas em sala, entre outros.

Reapresentamos a obra *Viagem numa peneira*, de Edward Lear (2011) e perguntamos aos alunos se eles se lembravam da obra e do autor. A resposta foi positiva. Após isso, entregamos uma cópia impressa a cada aluno, contendo quarenta e quatro limeriques produzidos por Lear e, assim, iniciamos a leitura dos

limeriques com os alunos. Cada aluno fez a leitura de um limerique. Durante as leituras fazíamos pausas para relacionar texto verbal e texto não verbal, mostrando como Lear fugia da realidade por meio do absurdo.

Em alguns momentos das leituras o espanto era perceptível no rosto dos alunos. Algumas gargalhadas também surgiram.

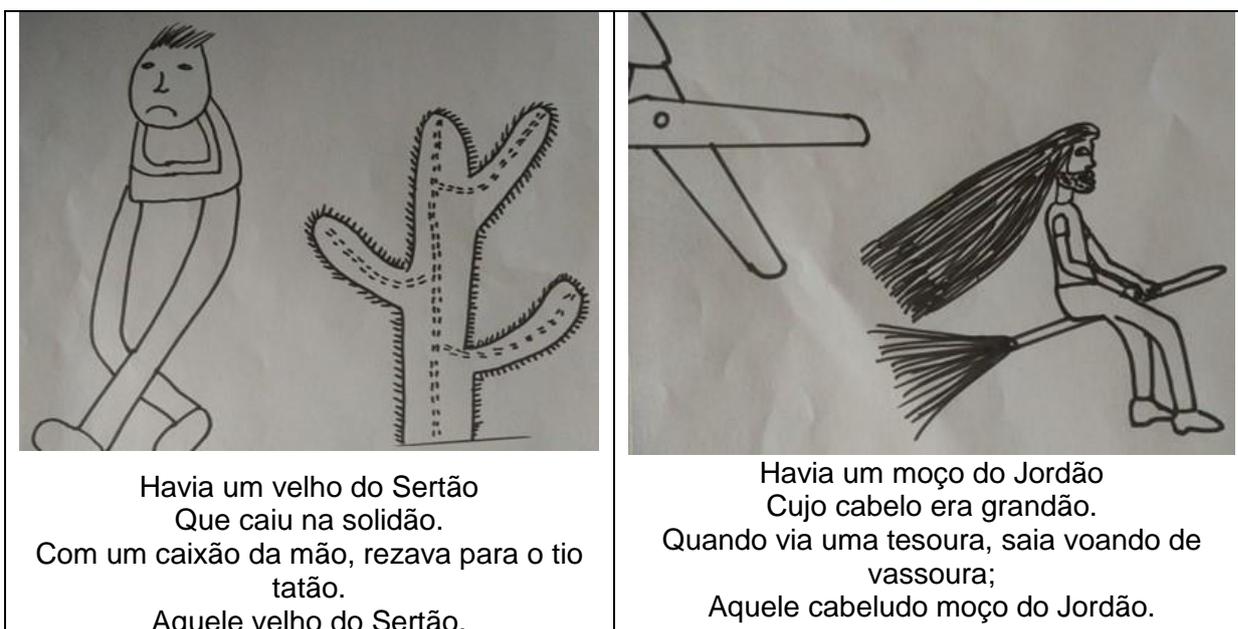
Após as leituras, solicitamos aos alunos que pensassem na estrutura dos limeriques de Lear. Para ajudar na explicação e na reflexão, colocamos no quadro o seguinte limerique:

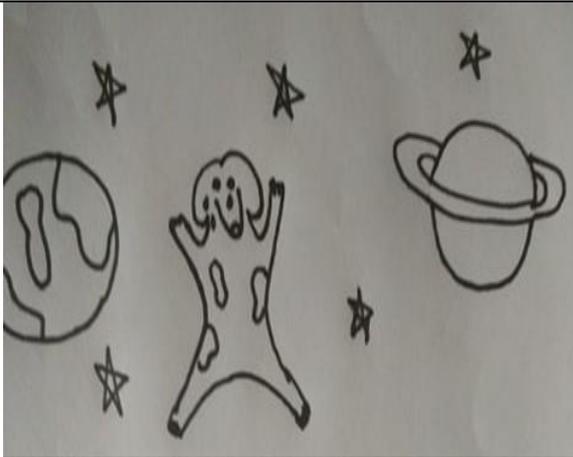
Havia um velho do Sergipe,  
Que caiu por acaso no Mississipi;  
Ao ser resgatado, disseram que estava ensopado,  
Aquele azarado velho de Sergipe. (LEAR, 2011, p. 35)

Dialogando com os alunos, analisamos que a estrutura dos limeriques de Lear se dá por um quarteto composto por rimas emparelhadas entre o primeiro e segundo versos, rima interna no terceiro verso; e verso em branco no quarto verso, sendo que, neste último verso, é retomado o primeiro verso, mas sem estabelecer rimas.

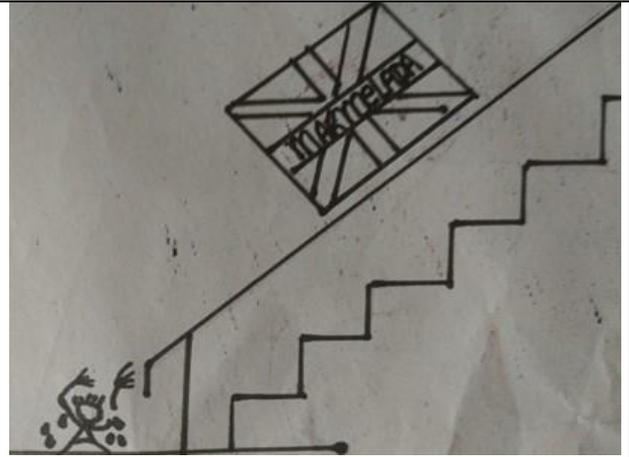
Após a análise, desafiamos os alunos a pensarem em seus próprios limeriques, os quais deveriam ser escritos e ilustrados.

Durante a produção, alguns alunos precisaram da intervenção do professor para ajudá-los a pensar em algumas palavras. Todavia, a maioria deles se mostrou muito criativa tanto na escrita quanto na ilustração, como podemos observar nas imagens que seguem:





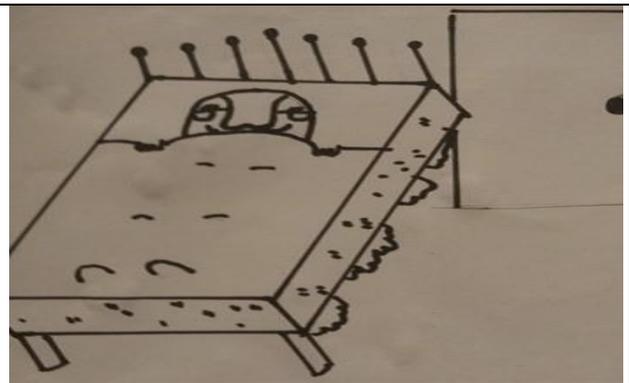
Havia um cachorro que tanto chorava  
Latia o que sentia e se lamentava.  
De tanto gritar, no espaço foi parar;  
Aquele triste cachorro chorão.



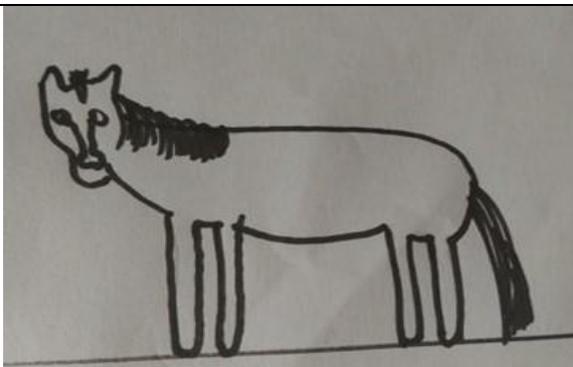
Havia um velho chorão  
Que só gostava de comer pão  
Com marmelada salgada, que era jogada da  
escada;  
Aquele esfomeado velho chorão.



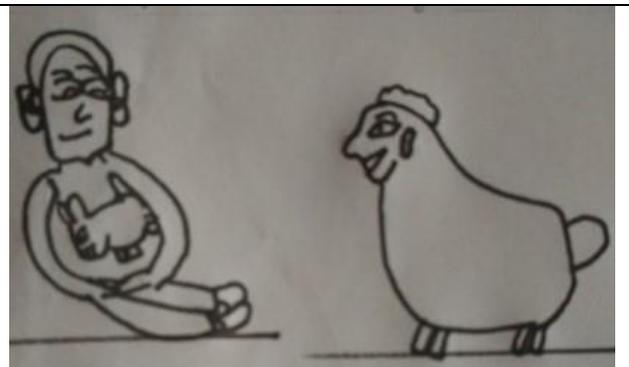
Havia um moço alegre  
Que queria uma lebre.  
Mas um dia não quis nada e perdeu a  
namorada;  
Aquele indeciso moço alegre.



Havia um idoso de Recife  
Que caiu de cara na velhice.  
Ao ser socorrido, ele foi esquecido;  
Aquele idoso de Recife.



Havia um grande cavalo  
Cujo seu espírito era encantado.  
Pela estrada ele corria sempre que queria;  
Aquele grande cavalo.



Havia um velho de grande orelha  
Que gostava de abraçar ovelha.  
De tanto que abraçou, uma ovelha se tornou;  
Aquele velho de grande orelha.

	
<p>Havia uma boa velhinha Que cuidava de sua netinha. De trator ela andava e de moto empinava; Aquele boa velhinha.</p>	<p>Havia uma moça bonita Que comia laço de fita. Não gostava de ninguém, só brincava com aquela fita meu bem; Aquele enrolada moça bonita.</p>

Após a produção dos limeriques, cada aluno leu o seu para os demais colegas e para o professor, causando muitas risadas entre os alunos, pois viam humor entre um verso e outro. Além do mais, um aluno queria ver a ilustração do texto do outro colega. Vale pontuar aqui que os alunos tiveram poucas dificuldades na produção dos limeriques, contudo, alguns precisaram da ajuda de outros colegas para ilustrarem seus textos.

A diretora, sempre presente nas atividades, compareceu no último encontro e ficou muito feliz com o trabalho desenvolvido pelos alunos. Aqui é importante frisar que a ajuda da equipe pedagógica e diretiva da escola foram fundamentais para o bom desenvolvimento das atividades e efetivação das oficinas temáticas para a formação do leitor literário da literatura nonsense.

Para finalizar a oficina, perguntamos aos alunos se eles conseguiam relacionar o aprendizado obtido durante as oficinas com algum outro texto que já tiveram contato. Obtivemos as seguintes respostas: aluno A “Professor, eu me lembro daquela imagem do relógio se derretendo”.



Imagem disponível em <<https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>> acesso em 2 set. 2019.

A imagem que o aluno cita pertence ao famoso pintor espanhol Salvador Dalí. Com esta inferência é possível constatar que o aluno assimilou o conceito nonsense e é capaz de empregá-lo em suas leituras.

Aluno B disse o seguinte: “o nonsense é em tudo que foge da realidade como, por exemplo, os filmes do *Harry Potter*”. Este aluno compreendeu plenamente o conceito do nonsense.

Ainda, como última atividade, solicitamos aos alunos que respondessem novamente à pergunta de abertura do caderno de anotações: “O que é o nonsense para você”? E, diferentemente das tímidas respostas iniciais, eis as respostas após as oficinas: aluna A: - “É um mundo de imaginação. Tudo o que você imagina que pode se transformar em realidade em sua mente. Tudo é possível, é só querer”; aluna B: - “é algo da imaginação”; aluno C: - “É o que está fora da realidade. O que só é possível no mundo da imaginação, no lugar onde tudo é possível, basta imaginar”; aluno D: - “É um trabalho com a imaginação de coisas que não existem. Algo inacreditável”; aluno E: - “Nonsense é imaginação, onde a realidade é a base e a imaginação é o complemento”; aluno F: - “Nonsense é um mundo imaginário, de criatividade”; aluno G: - “É o que está na nossa imaginação, fora da vida real”; aluno H: - “Nonsense é o mundo onde a gente pode inventar coisas e que também já existe. Nós podemos fazer comida nonsense também. Nonsense é tudo o que podemos imaginar”, aluno I: - “É que você pode fugir da realidade, criar, brincar com as palavras. Não só fugir da realidade, mas aprender brincando”.

Este último aluno foi o mesmo que respondeu da primeira vez que não sabia o que era nonsense e, no fim da oficina, podemos constatar que o aluno apreendeu o conceito e a efetivação do nonsense no processo de ensino/aprendizagem.

### 3.2 A LIBERDADE LÚDICA NA LEITURA DA LITERATURA NONSENSE: IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

A leitura é algo constante para o ser humano, pois, até mesmo nossas reações ao mundo, ocorrem a partir das leituras que fazemos dele pelos nossos sentidos. Sendo assim, buscamos compreender o que é leitura e sua relevância no papel de formação do sujeito. Para tanto, tomamos como concepção de leitura os pressupostos de Paulo Freire (2011) e de Maria Helena Martins (2012).

O ato de ler é um processo que necessita ser apresentado, instigado, pensado, refletido e mediado aos leitores em um processo de maturação leitora, ou seja, quando pensamos na formação do leitor literário, em especial na fase do Ensino Fundamental, temos de articular metodologias para preparar sujeitos capazes de ler não somente com os olhos, mas, com todos os sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), conforme nos propõe Martins (2012).

Portanto, ler é um ato humano e a literatura contribui para o desenvolvimento deste, visto que é uma arte que parte do real para a ficção e volta para a realidade em um diálogo constante. Assim, quando promovemos a leitura de textos literários com os alunos, contribuímos para o processo de desenvolvimento humano integral, no qual o sujeito possa refletir tanto sobre o meio que está inserido quanto em relação a ele próprio.

Sabendo da importância da leitura literária para os seres humanos, optamos, dentre os diversos tipos de textos literários, pelo nonsense, o qual, como constatamos por meio de pesquisas e de nossas práticas pedagógicas, é pouco explorado como material rico em manipulação metafórica.

A literatura nonsense é vasta. Afirmamos isso amparados nas obras de Lear (2011-2016), Carroll (2014), Lobato (2019), além de muitas outras. O nonsense permite que o leitor desconstrua o mundo convencionalizado como real e construa um mundo de possibilidades, no qual a fantasia e a imaginação têm o poder de reconfigurar as verdades e as certezas, lançando sobre elas dúvidas, indagações, inquietações.

Visando à leitura da literatura nonsense no processo de formação do leitor literário no Ensino Fundamental é que buscamos nos aprofundar na temática e

propor uma intervenção pedagógica capaz de promover a inserção e a compreensão do nonsense pelos alunos, permitindo-os subverterem a linguagem, as imagens, os códigos, ou seja, os textos no geral, e com isso tornarem-se leitores proficientes e emancipados, que compreendem que a linguagem é material manipulável e coloquem essa prática em ação.

Diante do exposto, buscamos, no decorrer deste relato de experiência, não só apresentar uma síntese da prática interventiva como também um diálogo desta com a teoria que a embasa, permitindo aos leitores desta pesquisa refletirem sobre a possibilidade de uso da literatura nonsense na formação do leitor literário.

Portanto, aqui discutimos os resultados de uma prática interventiva que realizamos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, a qual se constituiu por meio de seis oficinas literárias, que tinham como eixo central a formação do leitor literário de textos nonsense. As oficinas foram divididas em subtemáticas e, junto com elas, foi realizada uma atividade diagnóstica inicial para verificar a criatividade dos alunos e, ao mesmo tempo, promover a expansão do horizonte de expectativas que, conforme Jauss (1994), é o saber prévio que o leitor tem sobre determinado texto.

As oficinas foram intituladas como: 1. Do “fantástico mundo de Bob” ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula; 2. Alice no País das Maravilhas e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades; 3. Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo; 4. Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear; 5. Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear; e 6. O mundo nonsense: da leitura à produção.

Para fins de análise neste relato, nos aprofundaremos na exposição da atividade diagnóstica e das oficinas 1 e 6, as quais nos possibilitaram compreender o processo mediador e formativo do leitor literário de textos nonsense.

Na avaliação diagnóstica, como nas demais atividades, o lúdico se fez presente a cada aula, pois pensamos, conforme Santos (1995), que é por meio do jogo que a criança constrói e reconstrói seu próprio mundo.

Desse modo, promovemos a atividade diagnóstica “dança da cadeira com animais híbridos”. Para iniciar a atividade e despertar a criatividade dos alunos posicionamos as cadeiras em círculos, como a dança original, mas colocamos

imagens de animais híbridos, ou seja, parte do corpo de um animal e parte de outro, conforme havíamos descrito no plano de aula na página 73.

O desenvolvimento da atividade tinha o seguinte entendimento: o aluno que ficasse em pé na dança da cadeira deveria escolher outro colega que estava sentado para que este tirasse uma figura de animal híbrido que estava embaixo de sua cadeira e criasse um nome para este animal, relacionando as características das duas partes de animais que constituíam a figura.

Ao iniciarmos a brincadeira, observamos que o primeiro animal foi a mistura de urso com papagaio, no qual o aluno rapidamente criou o seguinte nome “Ursogaio”. Lembremo-nos, aqui, de que “[...] criar é estar com todos os sentidos concentrados, com o consciente emergindo livremente. Em se tratando de leitura, é ir além dos códigos comuns, já gastos, para provocar o surgimento de uma leitura simbólica” (FLECK, 2017, p. 34). Desse modo, a cada figura que surgia ela era colada no quadro e os pesquisadores anotavam os nomes que os alunos criavam. Alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade no início da atividade, contudo, no desenvolver da atividade os alunos iam se tornando mais confiantes em criarem os nomes de seus animais.

Por fim, os pesquisadores anotaram no quadro todos os nomes dos animais e pediram para que eles criassem um segundo nome para eles. Logo após, solicitaram a todos que expressassem, verbalmente, os nomes que haviam criado. Constatamos que o segundo nome dos animais híbridos foi, para os alunos, mais fácil de ser criado, visto que o horizonte de expectativas deles já havia rompido e eles conseguiam ir além do que já estava posto, conforme é possível observar no Diário de Campo, página 89.

Após essa atividade diagnóstica, que despertou a criatividade dos alunos, seguimos com as oficinas, as quais foram desenvolvidas em seis sextas-feiras, entre os meses de junho a agosto de 2019.

Antes de iniciarmos a primeira oficina, entregamos um caderno para cada aluno com o objetivo de que eles pudessem anotar perguntas, dúvidas, e informações sobre as oficinas.

Para fazer a abertura do caderno, entregamos um desenho da personagem Bob, do desenho animado “O fantástico mundo de Bob”, no qual ele estava pensando algo e solicitamos que os alunos respondessem as seguintes perguntas: O que é nonsense para você? E o que vocês acham que aprenderemos durante as

oficinas de literatura? As respostas dadas pelos alunos foram diversas, assim como é possível observar na página 92 do Diário de Campo.

Diante das respostas dos alunos, compreendemos que cada um trouxe sua opinião subjetiva em relação às perguntas. Ou seja, neste momento inicial podemos basilar o horizonte de expectativas dos alunos em relação ao nonsense, que é o eixo central das oficinas literárias.

É importante frisar, neste momento, duas respostas. A resposta do aluno J que diz que nonsense significa: - “sem nenhum senso (sentido)”. Ao ser questionado sobre o porquê da resposta, ele disse que fez disjunção da palavra nonsense (non+sense) e concluiu que seria algo sem sentido. Já a resposta do aluno K é curta e categórica ao dizer: - “não sei”, com relação à pergunta sobre o que seria nonsense. Enquanto aquele traz um conhecimento prévio e dedutivo sobre a pergunta, este, por nunca ouvir falar do tema, restringe-se a dizer que não sabe.

Esta pergunta inicial foi refeita novamente no final das oficinas e serviu para analisarmos o processo de formação literária desses alunos.

A oficina 1, a qual tinha como subtemática “do ‘Fantástico mundo de Bob’ ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula”, ocorreu logo após atividade diagnóstica.

De antemão, compreendemos que o nonsense é estilo de produção textual que subverte o uso sistematizado da língua e, ao mesmo tempo, na literatura, esse estilo modifica as formas organizadas do mundo adulto. Assim, a criatividade, a imaginação, a ludicidade, o nonsense se instalam como meios de subversão do mundo racional (CADARMATORI, 2010).

Ainda, tomamos por base o conceito de texto nonsense trazido por Ávila (1996), que estabelece uma contraposição entre o mundo real e o ficcional, sendo que o segundo surge para indagar e reorganizar o primeiro.

A concepção de nonsense vem ao encontro do que objetivamos com este trabalho, visto que pretendemos formar leitores literários criativos, imaginativos e lúdicos. Formar leitores se faz de suma importância no processo educativo. Quando formamos leitores de textos nonsense não contribuimos com a formação de um leitor, mas, sim, de um sujeito capaz de construir e reconstruir o real. O leitor nonsense ultrapassa a leitura do real, do concreto, e torna-se leitor do mundo imaginário, do fictício, ou seja, do mundo de possibilidades.

Ainda, como compreensão de imaginação, adotamos o pensamento de Vygotsky (1984), pois ele estabelece que a imaginação ocorre de maneira consciente, ou seja, ao trabalhar e instigar o processo imaginativo, estamos formando pessoas que conseguem dialogar entre o mundo real e o ficcional, compreendendo que ambos coexistem e que se completam.

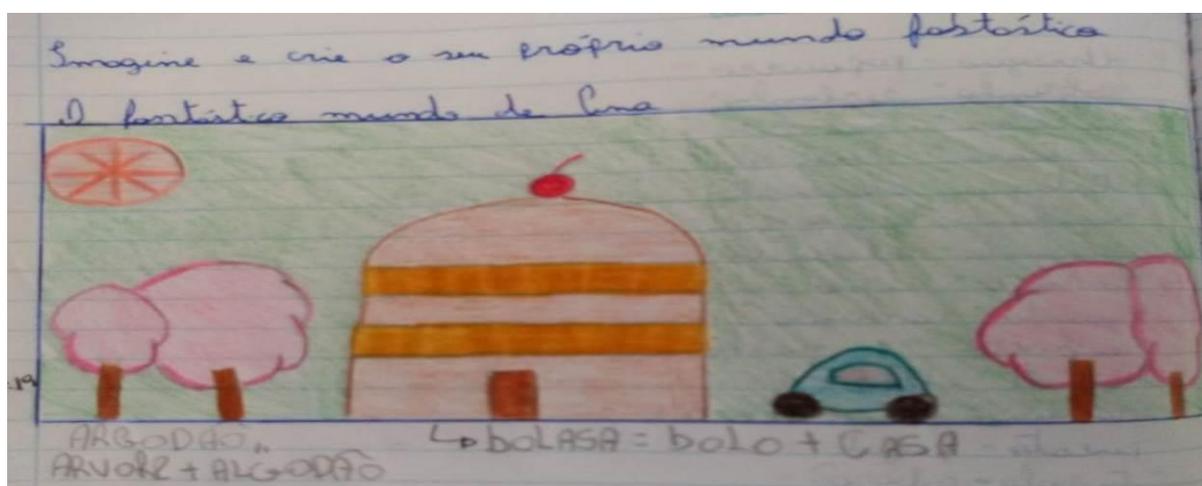
O autor esclarece a importância do processo da imaginação na vida da criança, estabelecendo essa capacidade como sendo o desenvolvimento da maturidade da consciência humana, o que promove a assimilação e a compreensão dos conteúdos e conhecimentos mediados ao longo da vida.

Diante desses conceitos fundamentais sobre nonsense e imaginação é que introduzimos a primeira oficina já nomeada anteriormente.

Ao trazermos o desenho “O fantástico mundo de Bob” para iniciarmos a oficina pretendíamos mostrar como a personagem Bob concebe seu mundo. Vale lembrar que, no desenho, a personagem principal “Bob” tem quatro anos.

Durante a oficina, observamos que os alunos desconheciam o desenho. Tendo em vista que ele não é atual, o horizonte de expectativas dos alunos já foi rompido, promovendo no leitor a necessidade da reconstrução de seu horizonte interno e de suas percepções.

Após a abordagem com a abertura do desenho e com o episódio “o que é ser um dedo duro”, solicitamos aos alunos que imaginassem seu próprio mundo e fizessem a ilustração desse mundo no caderno de anotações. Os resultados foram bastante satisfatórios, pois cada aluno conseguiu subverter a realidade e formar o seu próprio mundo fantástico, como segue o exemplo a seguir:



Cada aluno expôs seu desenho e explicou o que representavam as imagens. É possível reparar que os alunos utilizaram da atividade diagnóstica, a qual consistia em criar nomes para os animais híbridos, pois os nomes dados nos elementos composicionais do desenho foram manipulados e criados a partir da realidade de dois elementos com significados diversos, que foram acoplados para ressignificar as imagens criadas.

Neste momento abordamos brevemente as oficinas 2 a 5, as quais nos possibilitaram desenvolver a oficina 6 com mais propriedade e embasamento, e que sem elas, certamente, o trabalho não atingiria seu objetivo, que é formar leitores literários de textos nonsense.

Na oficina 2, que foi intitulada “Alice no País das Maravilhas e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades”, foram abordadas as obras *Viagem numa peneira* (2011); e *Conversando com varejeiras azuis*, de Edward Lear (2016). Por meio de tal contato, os alunos puderam entender a proposta de botânica trazida pelo autor, e a partir disso puderam produzir suas próprias plantas nonsense, conforme disposto no Diário de campo, página 98 a 100.

Também nesta oficina oportunizamos os alunos analisarem o primeiro capítulo da obra *Alice no país das maravilhas* (2014), e compará-lo com o episódio do desenho e do filme correspondente à obra. Os alunos puderam constatar que, no mundo da ficção, tudo é possível, conforme cita o aluno E ao ser questionado sobre o que mais lhe havia chamado atenção durante a análise do primeiro capítulo da obra e ele diz: – “Que na história praticamente tudo é possível como, por exemplo, coelho falar, ela beber para encolher e comer para crescer”.

Já a oficina 3 foi nominada de “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo”. Nesta terceira oficina a obra apresentada foi: *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (2019). Os alunos puderam ler os capítulos “O noivado de Emília” (p. 114-117), e, “O casamento” (p. 117-119). Foi possibilitado, também, que os alunos assistissem ao capítulo do Sítio do Pica Pau Amarelo, no qual se narram os capítulos lidos pelos alunos.

Diante da leitura dos capítulos e da leitura do vídeo, perguntamos aos alunos se notaram alguma diferença entre o texto escrito (TE) e o texto audiovisual (TA). Eles constataram que no TE Emília, por não possuir dedos, recebeu o anel em seu braço, já no TA ela tinha dedos. Eles também observaram que no TE a personagem

Rabicó come cocadas, e no TA ele pega pirulitos. Diante dessas afirmações reafirmamos a necessidade de se conhecer a obra escrita.

Após isso, apresentamos alguns ditos e provérbios populares, os quais eram apresentados em partes e os alunos deveriam completar com o conhecimento prévio que tinham. Caso os alunos não conseguissem, os pesquisadores intervinham. Após, foi solicitado aos alunos que dissessem qual era o sentido de cada provérbio.

Trabalhar os provérbios e ditos possibilitaram aos alunos a compreensão de que as palavras não exercem sentidos unilaterais, mas, abrem-se para um mundo de possibilidades. A manipulação das palavras certamente contribui com a atividade final que apresentamos mais adiante.

Na oficina 4, com a subtemática “da cozinha da tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”, os alunos puderam conhecer um pouco mais da personagem Tia Nastácia, do Sítio do Pica Pau Amarelo, de Monteiro Lobato (2019) e ainda tiveram a oportunidade de conhecer as receitas nonsense de Edward Lear (2016).

A aula contou com a participação da cozinheira da escola, a qual acompanha os alunos desde o ingresso do Ensino Fundamental – séries iniciais. Os alunos demonstraram ter muito respeito, amor e carinho pela profissional, que foi recebida com aplausos pela turma. Ela também demonstrou o mesmo carinho e ainda compartilhou de sua experiência como cozinheira, respondendo aos questionamentos dos alunos. A Dona Maria, como é chamada por todos, trouxe uma torta salgada de frango e descreveu os ingredientes e o modo de preparo aos alunos.

Ao repassar a receita da torta de frango aos alunos, oportunizamos a integração de conhecimentos culturais, a qual é um elemento da estrutura das nossas oficinas. Essa receita convencional serviu de base para que os alunos estruturassem, posteriormente, suas receitas nonsense.

Desta forma, após comerem a torta de frango, foi a vez dos alunos pensarem numa receita ao estilo de Edward Lear, e assim listamos os ingredientes disponíveis para a receita: pedra brita, terra de “cemitério”, folhas frescas, areia do “deserto”, pipoca, sachês de chá, cascas de banana, farinha de trigo, batatas “podres”, chuchu, fermento em pó, ovos, feijão, fubá, farelo de trigo e leite. Utilizamos leite em pó, mas pedimos para que os alunos usassem a criatividade e inventassem de onde veio o leite. Assim criaram o leite de galinha, de rinoceronte e de unicórnio.

Ao final da aula perguntamos aos grupos o que eles acharam da oficina e as respostas foram: “eu achei, no começo, que iríamos cozinhar algo de comer, da forma normal”. Diante de tal fala perguntamos se aquilo era possível comer. E um aluno respondeu: “claro que sim professor, no mundo da ficção, pois na ficção, tudo é possível”.

Esta atividade oportunizou aos alunos a produzirem receitas não convencionais e saberem que é possível sair do tradicional e brincar com as palavras. Também, os alunos conseguiram estabelecer a concepção e separação do mundo real e do mundo ficcional, sendo que neste não há limites para a imaginação.

Na oficina 5, intitulada “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”, os alunos puderam ter contato com a obra *Alice através do espelho*, de Lewis Carroll (2014). Na leitura do primeiro capítulo os alunos se depararam com a leitura espelhada do fragmento de um poema. Ao saber que, virando o poema para o espelho, era possível fazer a leitura com mais facilidade, todos os alunos quiseram ir para a frente do espelho e ficaram espantados ao visualizarem que era possível ler com a ajuda do espelho.

Desse modo, o professor-pesquisador solicitou que a turma se dividisse em grupos de 3 a 4 alunos, e que produzissem textos espelhados. Ou seja, possibilitou aos alunos vivenciarem a possibilidade de manipular o código linguístico e, ao mesmo tempo, transmitir a informação necessária.

Por fim, na oficina 6, a qual intitulamos de “O mundo nonsense: da leitura à produção”, retomamos todas as oficinas anteriores, a fim de mostrar aos alunos a progressão delas e relembrar as possibilidades de se trabalhar com as palavras.

Aos alunos foi entregue um material contendo mais de cinquenta limeriques extraídos das obras *Viagem numa peneira* (2011) e *Conversando com varejeiras azuis* de Lear (2016). Após a entrega do material, fizemos a leitura e análise da estrutura de alguns limeriques escolhidos pelos alunos. Eles compreenderam que Lear estrutura seus limeriques da seguinte forma: um quarteto composto por rimas emparelhadas entre o primeiro e segundo versos, rima interna no terceiro verso; e verso em branco no quarto verso, sendo que, neste último verso, é retomado o primeiro verso, mas sem estabelecer rimas.

Após a leitura, o professor-pesquisador instigou os alunos a pensarem em seus próprios limeriques, os quais deveriam ser escritos e ilustrados como os de Lear. O resultado do trabalho foi satisfatório, pois eles compreenderam a estrutura

apresentada por Lear e manipularam as palavras com o objetivo de deixar o leitor suspenso entre o riso e a perplexidade, características exigidas pelo estilo nonsense. O resultado deste trabalho é possível ser observado na página 123-124 do Diário de campo.

Diante dos limeriques e das ilustrações produzidas pelos alunos é possível constatar que estes apreenderam o conceito trazido por Lear em suas obras. Os alunos divertiram-se muito na produção dos limeriques, tanto que um queria mostrar para o outro o que havia feito. Ainda, observando a construção dos textos, os alunos, de modo geral, tiveram mais facilidade na construção do texto escrito, pois nas ilustrações um ou outro sempre pedia ajuda do colega, o que era permitido pelo educador, pois entendemos que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987).

Neste trabalho os alunos puderam se expressar livremente, manipulando as palavras e criando seus textos e ilustrações.

É seguindo este entendimento de criação que nos dispusemos a estimular a produção dos limeriques, pois compreendemos que os alunos do Ensino Fundamental necessitam perceber que a vida é um processo criativo, no qual o conhecimento é construído e reconstruído e que eles, os alunos, podem ser os sujeitos ativos nessa empreitada.

Desse modo, este trabalho suscitou reflexões a respeito da utilização da ludicidade e dos textos nonsense na formação do leitor literário, em especial dos alunos do Ensino Fundamental, os quais estão em processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico e social. É pensando sobre a formação desse leitor que esta pesquisa não tem a intenção de esgotar o assunto, visto que objetivamos mostrar uma proposta interventiva, a qual pode e deve ser pensada e repensada por educadores e por outros pesquisadores que entendem que ensinar requer uma reflexão constante sobre nossas práticas pedagógicas.

Nas oficinas literárias, foram apresentados aos alunos diversos tipos de textos como receitas, contos, provérbios, limeriques, entre outros. Todos os textos tinham como temática o nonsense. Diante disso, constatamos que a variedade de textos contribuiu para a compreensão e fixação do estilo nonsense, pois a cada texto trabalhado em sala de aula os alunos iam, progressivamente, tendo mais facilidade de compreender a manipulação dos códigos linguísticos e, por consequência, dos textos escritos e imagéticos.

Com isso, verificamos que não só é possível formar um leitor literário por meio de textos nonsense como também é necessário, pois esse estilo textual permite que o aluno desconstrua as formas convencionadas e se torne mais criativo e, com isso, sua formação humana seja mais ampla e significativa.

Além do mais, os objetivos que almejamos atingir foram alcançados, visto que apresentamos aos alunos o estilo nonsense e, com ele, toda sua maneira de conhecer e construir o mundo. Também explicitamos as diferenças entre sentido conotativo e denotativo, mostrando que, como o nonsense, a manipulação das palavras se faz necessária em muitos momentos da vida e que ter entendimento disso nos torna mais capazes de compreender o mundo que nos rodeia.

Entendemos que a organização das aulas por meio de oficinas literárias contribuiu de forma mais efetiva e significativa para a formação do leitor, visto que esta requer do formador planejamento e continuidade do conteúdo proposto para que o conhecimento sobre determinado assunto seja realmente apreendido pelo leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido com o intuito de contribuir para a formação do leitor literário, mais especificadamente, alunos do Ensino Fundamental, séries finais. Pensando neste público alvo é que selecionamos uma turma do 7º ano de uma escola do campo do município de Cascavel, Paraná.

Para nortear nossa investigação científica, eis que surge nosso questionamento inicial, o qual indagou se é possível, mediante a viabilidade de explorar o *nonsense* como eixo norteador e formativo do leitor, formar um leitor literário a partir da leitura de textos nonsense, baseados na teoria da leitura subjetiva no ensino da literatura.

Diante deste questionamento e com base na pesquisa aqui desenvolvida, podemos afirmar que é possível formar um leitor literário por meio de textos nonsense, visto que este estilo de texto possibilita a subversão do uso convencional e sistematizado da língua, modificando as formas organizadas do mundo adulto (CADAMARTORI, 2010, p. 16).

Entendemos que, para responder o questionamento inicial, foi necessário percorrer pelos quatro objetivos específicos que tínhamos proposto no início deste trabalho que era, primeiramente, apresentar o estilo nonsense aos alunos, e isso ocorreu por meio de desenhos, trechos de filmes, prosa e poesia, entre outros. Este primeiro objetivo foi alcançado de forma satisfatória, pois, ao longo do trabalho, foi constatado que a cada oficina que se passava os alunos iam se familiarizando e se sentiam mais livres para pensar e expressar sua maneira de ver o mundo.

Em seguida, explicitamos a diferença entre sentido denotativo e conotativo, proporcionando aos alunos refletirem que a língua tem diferentes formas de organização e que pode expressar sentidos diferentes. Algo que parecia não ter sentido como “em casa de ferreiro, espeto de pau”, provérbio que todos os alunos desconheciam, conforme a tabela que consta na página 107 do Diário de campo, passou a ter sentido depois da roda de conversa e da mediação pelo professor.

Consideramos importante neste objetivo o papel dos pais e familiares na formação dos alunos, visto que uma das alunas sempre enfatizava, quando trabalhamos os provérbios, que seu pai, sua mãe e sua avó diziam aqueles

provérbios com grande habitualidade, facilitando para ela a atividade proposta em sala de aula, que era refletir a língua por meio dos provérbios e ditos populares.

No terceiro e quarto objetivo, que foi apresentar, analisar e produzir os poemas nonsense, os alunos se mostraram tranquilos com a recepção dos limeriques de Eduard Lear (2011), e demonstraram muita criatividade ao produzirem seus textos. Contudo, sentimos que tanto a criatividade quanto a maneira tranquila de recepção dos textos ocorreram pelo processo de formação desenvolvido durante as oficinas anteriores.

Ao serem alcançados os quatro objetivos específicos, atingimos, também, o objetivo geral de nossa pesquisa, que era o de desenvolver a capacidade de leitura imaginativa e criativa dos alunos, por meio da exploração lúdica e da análise de textos nonsense. Concomitantemente a isso, estimulamos os alunos a distinguirem o uso conotativo e denotativo das palavras, concebendo a literatura como uma expressão artística que explora todas as potencialidades da língua e que, desse modo, amplia a visão de mundo dos leitores.

Vale destacar que, quando iniciamos a pesquisa, perguntamos aos alunos o que eles entendiam sobre nonsense e as respostas eram tímidas, sem convicção do que afirmavam, até mesmo porque a maioria nunca havia ouvido falar sobre o assunto. Algumas das respostas iniciais sobre a compreensão que tinham do estilo nonsense foram: “não sei”; “acho que ele é inocente”; “é um curso para aplicar para os alunos”. Outros relacionaram a pergunta com a palavra imaginação. Mas um aluno foi categórico e pontual ao afirmar que nonsense significava sem nenhum senso (sentido). Ao ser questionado o porquê da resposta, ele falou que separou a palavra (non-sense) e deduziu que seria algo sem sentido. Com isso, constatamos que cada aluno traz leituras de mundo sobre determinado assunto e o papel da escola é ampliar essas leituras.

Na última oficina indagamos novamente o que é o nonsense para os alunos e as respostas foram diversas, contudo todas demonstraram ampliação do sentido e do estilo, conforme observamos na página 126 do Diário de campo. Entretanto, o que nos chamou mais a atenção foi a resposta do aluno I que disse que nonsense “É que você pode fugir da realidade, criar, brincar com as palavras. Não só fugir da realidade, mas aprender brincando”. Essa resposta nos fez constatar que a formação do leitor de literatura nonsense foi efetivada com sucesso, pois esse aluno era o mesmo que havia dito na primeira oficina que não sabia o que era nonsense.

Formar leitores literários com vistas à literatura nonsense requer muita pesquisa, dedicação e planejamento do professor. Todavia, os resultados demonstram que o aluno se torna um sujeito mais criativo e imaginativo, não se limitando às formas já convencionadas.

Diante disso, afirmamos que a ludicidade é uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem, visto que ela possibilita a inserção do conhecimento através de jogos e brincadeiras que estimulam o prazer e a diversão. Durante as oficinas, os alunos envolveram-se nas atividades e sentiam-se livres para questionar, inferir, apreender o conhecimento que direcionava as brincadeiras, no caso em estudo, o nonsense presente nos mais diversos textos explorados durante as oficinas.

Destacamos, também, que o processo educativo, no qual se vislumbra a efetivação do ensino e da aprendizagem, necessita ser pensado por todos, visto que a educação está atrelada a todos que compõem o sujeito em processo de formação, sendo eles: alunos, pais, professores, coordenadores, gestores, entidade mantenedora e governos municipal, estadual e federal.

Queremos destacar ainda que no desenvolvimento desta pesquisa aplicada fomos levados a reflexões, análises e práticas pedagógicas que tiveram por foco o nonsense, a ludicidade e a criatividade que dele resultam. Vimos que esses elementos constituem o modo de ser humano e, por isso, estão presentes na vida social e em maior grau na vida social da infância.

Nossa proposta de dissertação resultou dessa visada e considerou o nonsense, o lúdico e a criatividade como princípios norteadores de toda intervenção pedagógica. Acrescenta-se o conhecimento de que os seres humanos são em sua natureza sociocultural seres lúdicos e criativos, capazes de autossuperação e autoaperfeiçoamento no afã de atender a vocação ontológica de ser mais e não menos e de se superar e transcender.

À escola cabe a tarefa de ser motivador da busca humana de se auto transcender compreender a vida e atribuir sentido a sua existência, como ser inacabado, amplia as possibilidades de percepção e intervenção, desenvolvendo resiliência e, permanentemente, ampliando a visão de mundo e capacidade de protagonismo.

Nesse sentido constatamos que o nonsense, o lúdico e o criativo são, assim, processos interdependentes. A correlação deles pode ser compreendida como uma

força interna que coloca o ser humano em condição de abertura para o novo, para o processo criativo, portanto, dessas forças podem resultar em experiências mais intensas e vivas que contribuam para o reconhecimento de si mesmo e do outro que nos constitui.

Por fim, ao trabalharmos com o nonsense compreendemos que ele é um estilo de produção textual que pode ser inserido em todos os níveis da educação básica, em especial no Ensino Fundamental. E como proposta de prosseguimento deste trabalho deixamos aqui registrada a necessidade de se trabalhar com a manipulação dos códigos, pois com a oficina 4, intitulada “Dos espelhos de Carroll aos limeriques de Lear”, constatamos que os alunos ficaram espantados com a escrita espelhada, a qual nada mais é do que a manipulação da linguagem convencional.

Os alunos podem e devem compreender que o processo de criação de um texto é pensado, articulado, manipulado por alguém e que, se compreender isso, terá mais possibilidades na compreensão integral de um texto e, por conseguinte, se constituirá em um leitor reflexivo e responsivo perante os inúmeros textos dispostos ao longo de sua vida.

## REFERÊNCIAS DA TEORIA

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.89

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades: Construindo ideias**. São Paulo. 2004.

ÁVILA, Myriam. **Poesia e solução: a poesia nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear**. São Paulo: Annablume, 1996, p. 203.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. **Nonsense**. 2001. Artigo disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaipotese/files/2009/12/Nonsense.pdf>> acesso em 10 mar. 2019.

BERGSON, H. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.

BOLSTERLI, Michèle. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar educação**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2005.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> acesso em 30 mar. 2019.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: \_\_. Vários escritos. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Márcia Feriotti Meira. São Paulo, Martin Claret, 2014.

CARROLL, Lewis. **Alice no através do espelho**. Tradução Márcia Feriotti Meira. São Paulo, Martin Claret, 2014.

COLL, C.; MARCHESI A.; PALACIOS J.; **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CROCE, Benedetto. **Aesthetica in nuce**. Milão: Adelphi, 1994.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2014.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAUSTINO, Mário. **Poesia-Experiência**. Organização de Benedito Nunes. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FLECK, Gilmei Francisco. **O papel da literatura infantil e infanto-juvenil na formação do Leitor**. In: Revista Língua e Literatura. URI/Frederico Westhalen. v. 10. n. 14, jul. 2007. 13- 27.

FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues; PENNA, Marco Antônio. **Avaliação neurológica da criança com problemas de aprendizagem**. In: FUNAYAMA, Carolina A. R. (Org.). Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 10ª ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREUD, S. **Escritores Criativos e Devaneios**. Vol. IX . Rio de Janeiro. Imago, 1974.

GALPERIN P.Ya. **La dirección Del proceso de aprendizaje**. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo dele niño. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia empresarial**. Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.

ISER, W. **A interação do texto com o leitor**. In: ISER, W. A Literatura e o leitor: textos de estética de recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JACQUIN, Guy. **A educação pelo jogo**. Trad. Teresa de Araújo Pena. 2 ed. São Paulo: Flamboyant, 1963.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2002. p. 7-84.

KISHIMOTO, Tizudo Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2ª ed. São Paulo-SP: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizudo Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEAR, Edward (1812-1888). **Viagem numa peneira: poesia e prosa**. Organização, apresentação, tradução e notas *Dirce Waltrick do Amarante*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

LEAR, Edward (1812-1888). **Conversando com varejeiras azuis**. Tradução Dirce Waltrick do Amarante. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2016.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MACEDO, Lino. PETTY, Ana Lúcia S. e PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na Aprendizagem Escolar**. 2 ed. Porto Alegre. Artmed, 2005.

MENDONÇA JÚNIOR, Jorge Piaia. **O Riso e a Ordem social: Ensaio sobre a teoria de Henri Bergson sobre o riso e o cômico**. 2012. Disponível em <<http://editora.pucrs.br/anais/semanadefilosofia/XIII/13.pdf>> acesso em 10 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007, p.167-169. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desejamos.htm>> acesso em 31 de mar. 2019.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 3. ed. (Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. Silva). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976. (Orig.: 1969).

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Zannar, 1978.

PINTO, Marly Rodan. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico: Uma abordagem interdisciplinar.** São Paulo: Arte e ciência, 2003.

PERRONE-MOÍSES, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo. Companhia das letras. 1998.

POUND, Ezra. **ABC da literatura.** São Paulo: Cultrix, 2006. (Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes.)

**PPP.** Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo São Salvador. Disponibilizado pela escola por meio impresso.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SCARPA, Claudia Papa. **Atividades lúdicas com provérbios e ditos populares.** Disponível em < <https://br.pinterest.com/pin/346003183870052437/>> acesso em 20 abr. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição. Revista e atualizada. 5ª impressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Maurício de. **Turma da Mônica: Folclore Brasileiro.** Barueri, SP: Girassol, 2009. (p.111-119).

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor.** Olinda, PE: Nova Esperança, 2018.

YOUTUBE. **Alice no país das maravilhas.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yqZTPl2xR-c>> acesso em 31 mar. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo. Ática. 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil Brasileira: como e por que ler**. Rio de Janeiro. Objetiva. 1998.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário: Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado (Profletras). Unioeste. Cascavel, 2015.

## REFERÊNCIAS DA PRÁTICA INTERVENTIVA

ÁVILA, Myriam. **Poesia e solução: a poesia nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear**. São Paulo: Annablume, 1996, p. 203.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Márcia Feriotti Meira. São Paulo, Martin Claret, 2014.

CARROLL, Lewis. **Alice no através do espelho**. Tradução Márcia Feriotti Meira. São Paulo, Martin Claret, 2014.

DALI, Salvador. **A persistência da memória**. Obra disponível em <<https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>> acesso em 2 set. 2019.

FLECK, Gilmei Francisco. **O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção**. Curitiba: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 7-84.

LEAR, Edward (1812-1888). **Viagem numa peneira**. Tradução Dirce Waltrick do Amarante. São Paulo: Iluminuras, 2011.

LEAR, Edward (1812-1888). **Conversando com varejeiras azuis**. Tradução Dirce Waltrick do Amarante. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2016.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

O FANTÁSTICO MUNDO DE BOB. Desenho disponível em  
<<https://fantasticomundodeiara.wordpress.com/2017/05/11/o-fantastico-mundo-de-bobby/>> acesso em 10 de maio 2019.

PROVÉRBIOS e DITOS POUPLARES. Disponível em  
<<https://br.pinterest.com/pin/346003183870052437/>> acesso em 15 mar. 2019.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SOUSA, Maurício de. **Turma da Mônica**: Folclore Brasileiro. Barueri, SP: Girassol, 2009. (p.111-119).

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.