

OFICINA LITERÁRIA “*MINHA TROVA*”

Margarida da Silveira CORSI¹
 Universidade Estadual de Maringá (UEM)
 margaridacorsi33@hotmail.com

Cassia Mirelli Mussolim OLIVARTE²
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
 cassiamuss@gmail.com

Lilian Cristina Buzato RITTER³
 Universidade Estadual de Maringá (UEM)
 bliliancristina@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo descreve uma oficina literária denominada “Minha Trova”, destinada a alunos das séries iniciais do ensino fundamental II. O objetivo da oficina é desenvolver a apreciação do gênero literário poema, por meio da leitura crítica e de reflexões intuitivas/subjetivas, embasadas na materialidade do texto, com foco na proficiência do aluno como sujeito leitor. Defendemos a leitura como uma prática libertadora e humanizadora, na qual deve ser garantido o seu acesso a todo cidadão, salientando que a leitura é o maior de todos os conhecimentos. A abordagem teórica está fundamentada, sobretudo, em Barthes (1980), Michelletti (2000), Candido (2004), Langlade (2013), Rouxel (2013) e Corsi e Fleck (2018). Dessa forma, propomos a atividade de leitura literária a partir de textos populares e próximos à vivência do aluno, sob orientação metodológica híbrida de Corsi e Fleck (2018) e de Micheletti (2000), perpassando as etapas de sensibilização, motivação, leitura, análise, interpretação e expansão. Com esta oficina, esperamos oferecer uma possibilidade de intervenção pedagógica no texto literário, que possibilite a reflexão crítica do sujeito leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Oficina literária. Poema. Trova.

LITERARY WORKSHOP “*MINHA TROVA*”

ABSTRACT: This article describes a literary workshop called “Minha Trova”, for students in the first grades of elementary school II. The objective of the workshop is to develop an appreciation of the literary genre poem, through critical reading and intuitive / subjective reflections, based on the materiality of the text, focusing on the student’s proficiency as a reading subject. We defend reading as a liberating and humanizing practice, in which access to every citizen must be guaranteed, stressing that reading is the

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora ASSOCIADA C da Universidade Estadual de Maringá. Atua como professora do Mestrado Profissional em Letras (UEM). Pós-doutora pela UNIOESTE/Cascavel, em parceria com a Université Lyon 2.

² Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

³ Doutora Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora efetiva da Universidade Estadual de Maringá. Atua na linha de pesquisa de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco nas práticas de leitura e análise linguística e como professora do Mestrado Profissional em Letras – Profletras (UEM).

greatest of all knowledge. The theoretical approach is based, above all, on Barthes (1980), Michelletti (2000), Candido (2004), Langlade (2013), Rouxel (2013) and Corsi and Fleck (2018). Thus, we propose the activity of literary reading from popular texts and close to the student's experience, under hybrid methodological guidance by Corsi and Fleck (2018) and Micheletti (2000), going through the stages of awareness, motivation, reading, analysis, interpretation and expansion. With this workshop, we aim to offer a possibility of pedagogical intervention of the literary text, which allows the critical reflection of the reading subject.

KEYWORDS: Reading. Literary workshop. Poem. Trova.

RECEBIDO EM: 20 de maio de 2020

ACEITO EM: 22 de outubro de 2020

PUBLICADO EM: dezembro de 2020

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escolha pelo gênero poema, o assunto dos textos e a sequenciação das atividades desta oficina foram planejados para atender a uma necessidade dos discentes. Muitos alunos demonstram interesse pelas aulas de leitura e interpretação de poemas dispostos no livro didático, mas falta-lhes conhecimento sobre a materialidade do texto poético para fundamentar subjetivamente a leitura. Em virtude dessa constatação, propomos a oficina com foco na trova, que, por ser curta e rimada, é de fácil compreensão por parte dos adolescentes, com idade entre 12 e 13 anos, proporcionando-lhes informações básicas sobre a estrutura de um poema, como métrica, rimas, estrofes, linguagem figurativa, entre outros aspectos, e podendo oferecer-lhes subsídios que auxiliem sua autonomia enquanto leitores de textos literários.

A proposta da oficina literária denominada “Minha Trova” visa aprimorar algo inerente ao ser humano, a arte literária, e, a partir da apreciação de textos populares, instigar no aluno a apreciação pelas formas literárias mais complexas. Além disso, segundo Alencar (1993, p. 19), “é nas trovas populares que sente-se mais viva e ingênua a alma de

uma nação”. Nesse contexto, propomos atividades de análise de poemas da esfera popular por etapas de leitura, ancoradas nos pressupostos metodológicos híbridos de Micheletti (2000) e Corsi e Fleck (2018), dispostos na oficina em cinco etapas: sensibilização, motivação, leitura, interpretação e expansão.

2 POR QUE TRABALHAR COM LITERATURA NA ESCOLA?

Segundo Candido (2004, p. 174), a literatura é compreendida, de maneira ampla, “como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde as criações mais simples e populares até as formas mais complexas”. Para o autor, a literatura é um direito humano de bens incompressíveis, ou seja, um direito básico como alimentação, educação e vestuário, porque é da natureza humana o sonho e a fabulação, o encontro do consciente e do inconsciente que se concretiza no texto literário. Nesse sentido, a literatura pode exercer uma força impactante na formação do indivíduo, por isso há tantas restrições, coerções entre o que se chama literário ou não, pois o conteúdo literário, mesmo que subversivo e rejeitado pela cultura majoritária, pode confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar ou combater, mas fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, pois “o temor é um dos caminhos para a compreensão” (CANDIDO, 2004, p. 171).

Barthes (1980) aponta a língua como objeto em que se inscreve o poder e que, devido a isso, é difícil ter qualquer ação sem estar influenciado pelo discurso manipulador e opressor da linguagem, uma vez que “toda a língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (BARTHES, 1980, p. 12). Para o filósofo, a única maneira de minimizar o jogo de poder em que a linguagem, como campo da interação humana, nos impõe, é pela literatura, pois ela permite ouvir a língua fora do poder, fora dos sentidos

articulados e estereotipados, permite ouvir outras vozes expressivas e inerentes da essência humana. Tal concepção não garante que a literatura seja livre e sem subserviência ao poder, mas ela é a única expressão da língua capaz de combatê-lo se assim desejar, “porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é teatro” (BARTHES, 1980, p. 17).

Barthes (1980) afirma ainda que as forças de liberdade que residem na literatura não dependem do autor, ou de seu posicionamento político, ou do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que o autor e a obra exercem sobre a língua. O aspecto formal do texto literário atribui-lhe vida própria e pode ser analisado pelos conceitos gregos de *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*. Assim, é de suma importância o estudo e a apropriação do texto literário, visto que pode exercer a função de libertar o ser humano da opressão e da alienação que o poder exerce por meio da linguagem.

Acerca do poder da literatura, Compagnon (2009) apresenta quatro poderes da literatura: o *clássico* (a literatura instrui deleitando), o *romântico* (a literatura como forma de transformação do mundo pela atenuação e fragmentação da alienação), o *moderno* (a literatura corrige os defeitos da linguagem) e o “*despoder ou impoder*”. O último poder, no entanto, refere-se ao descrédito atribuído à literatura nos dias atuais, talvez pelo pessimismo de conceber a literatura como linguagem fora do poder (BARTHES, 1980), ou por considerá-la forma de dominação, tendo em vista que sua originalidade está mais alusiva em tempos de opressão – que não é tão perceptível em ambientes democráticos contemporâneos – porque “a liberdade não lhe é propícia, pois priva-a das servidões contra as quais resistir” (COMPAGNON, 2009, p. 34).

Assim, segundo Compagnon (2009), tem-se atribuído à literatura apenas a função do prazer lúdico desautorizado de qualquer aplicação social ou moral, reduzindo sua

importância na formação humana. Talvez isso explique o grande número de pessoas que não se interessam pelo que é literário e até manifestam depreciação, revelando desconhecer o valor que a arte literária tem para a constituição do ser humano. Por isso, acreditamos que os alunos devem ser ensinados, instigados a ler, compelidos a encontrar-se com a linguagem literária, porque, pelo contato com a obra, paulatinamente, as vendas serão desatadas e será possível enxergar o mundo sob outros ângulos, através da sensível arte literária. Chama-nos a atenção o que esses autores elencam sobre a importância da literatura na formação humana, a partir da valorização da linguagem literária, que, por sua vez, é distinta da linguagem comum.

Candido (2004) aponta que a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza e distingue-a em três: (1) construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Dentre essas, o autor seleciona a primeira como a de maior relevância, pois atribui que a estrutura e o significado decidem se uma comunicação é literária ou não.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 2004, p. 177).

Portanto, o trabalho com trovas, observando a sua estrutura, tendo em vista que a “mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito” (CANDIDO, 2004 p. 178), pode contribuir significativamente para a formação literária do indivíduo, pois é capaz de impressioná-lo e seduzi-lo pela ordenação da forma e conteúdo,

que trazem em si “uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 2004 p. 178). Como poema popular, a trova pode iniciar o aluno na proficiência de textos mais eruditos, aos quais todos têm direito e devem ter acesso. Assim, é de grande relevância o trabalho com a literatura em sala de aula e este deve ser iniciado com textos mais próximos da vivência do aluno, para que haja, ao longo do percurso escolar e por meio da formação literária, o amadurecimento e a evolução do estudante.

3 COMO ENSINAR LITERATURA NA ESCOLA?

Antes de propormos uma maneira de trabalhar a literatura, é necessário pensarmos qual literatura ensinar, tendo em vista que sobre isso não há consenso. Segundo Rouxel (2013), a percepção da finalidade da literatura, de qual literatura ensinar e das teorias sobre o ensino de literatura afetam a compreensão do que é literário. As mudanças de paradigmas sobre a concepção literária alteram a concepção de *corpus*, restrita aos textos canônicos para concepção extensiva (literatura popular, literatura contemporânea, literatura juvenil, entre outras); concepção prática (processos de produção e recepção da obra) e concepção de ato de comunicação (conteúdo existencial da obra), abrindo espaço para obras antes vistas como menores devido à origem popular, como é o caso de cantigas folclóricas, quadras, trovas e cordéis, que possuem inestimado valor no constituinte humano, pela riqueza da linguagem literária, razão de perdurarem por tanto tempo como expressão cultural.

Nessa perspectiva, Pinheiro (2013) afirma que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por

diferentes suportes – oral ou escritos” (PINHEIRO, 2013, p. 36), pois as diversas vivências artísticas comunicam uma forma peculiar de interpretar o mundo.

Nesse sentido, podemos afirmar que o *corpus* literário está mais democrático, assim como a postura do sujeito leitor, que passa a ter uma atitude mais incisiva e participativa na obra. “O texto é um organismo preguiçoso”, “um tecido de brancos”, o texto é “esburacado” e espera que o leitor o complete (ECO, 1985 apud ROUXEL, 2013, p. 25). Desses conceitos, surge a leitura subjetiva defendida por Langlade (2013), na qual os vazios são preenchidos de forma diferente pelos diversos leitores, de acordo com suas experiências de vida e de linguagem. Assim, a leitura é vista como apropriação real do texto ou singularização da obra realizada pelo leitor. Essa relevância atribuída à leitura subjetiva também é sustentada pela concepção bakhtiniana, uma vez que a linguagem é dinâmica e interativa, produtora de texto/enunciado. Nessa ótica, “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 118).

Jouve (2013) apresenta a dimensão subjetiva do ler como: a subjetividade necessária (o texto é completado pela imaginação e associação emotiva do leitor), e a subjetividade acidental (o leitor projeta suas vivências/emoções e concepções racionais, mesmo que o texto não tenha o objetivo de abrir espaço para esses complementos), pois “aquilo que retemos de um texto depende prioritariamente de nossos centros de interesse” (JOUVE, 2013, p. 58). Dessa forma, o autor deixa claro que a leitura resulta em identidade porque nesse processo de apropriação subjetiva necessária ou acidental, o leitor pode refletir sobre os fatos que direcionam a sua interpretação singular e como tais fatos marcam e afetam a sua vida e o constituem como sujeito leitor.

De posse do conceito de que leitura é um ato subjetivo, restam ainda incertezas sobre como e qual literatura ensinar. Contudo, quanto a relevância do trabalho com o texto

literário, não há dúvidas e, segundo Dalvi (2013, p. 68), “entendemos [...] que literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura ‘propriamente dita’-”. Certamente, faz-se necessário instituir a experiência ou a vivência com a leitura literária e, em face disso, a autora sugere que esse trabalho se inicie na educação infantil com cantigas, trovas, fábulas e contos fantásticos, para que, nos anos finais do ensino fundamental II, o aluno tenha acesso a textos literários mais modernos, com estruturas livres, e seja capaz de questionar e apreciar essa linguagem em detrimento das formas tradicionais. A autora propõe alguns princípios básicos para o trabalho com literatura, entre os quais ressaltamos o de “fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito” (DALVI, 2013, p. 84). Compactuamos com as ideias apresentadas por Dalvi (2013) acerca do que “ensinar sobre literatura” e, por isso, propomos a oficina com base no gênero trova, perpassando pela cantiga de roda e pelo poema, para propiciar aos alunos dos anos iniciais do fundamental II vivências com estruturas literárias tradicionais, autonomia enquanto sujeito leitor e apropriação de conceitos literários, sobretudo do poema, para ampliar sua “autonomização” de leitor (DALVI, 2013, p. 72).

Para atingir os objetivos da oficina com poemas, apoiamo-nos em Micheletti (2000), que apresenta sugestões para o estudo do texto literário, apontando o trabalho do professor como ponto chave para o desenvolvimento do letramento literário.

A leitura é um ato solitário, depende da vontade de um eu e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro. Mas, se ela ocorre na escola, o professor pode atuar como mediador, comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno a enveredar por esse intrincado mundo de letras. (MICHELETTI, 2000, p. 17).

A autora aponta, como característica da leitura crítica, a capacidade de abstrair aspectos denotativos (parafrasear) e conotativos (interpretar) do enunciado. Para isso, o professor deve promover a participação dos alunos, criando oportunidades para que expressem suas impressões sobre o texto, desde que sejam coerentes com a materialidade analisada. Dessa forma, para que a escola consiga desenvolver a leitura crítica, “deverá, basicamente, sensibilizar a criança para a leitura, oferecendo-lhe diferentes contatos com o texto escrito; e aproximar o texto da realidade social e psicológica do aprendiz, como meio socializador e de refinamento emocional” (MICHELETTI, 2001, p. 68). Para a autora, a leitura perpassa por etapas como: contato inicial (decifrar o código e significado superficial), análise (desmontagem para atingir o significado interior) e interpretação (remontagem com um novo sentido atribuído pelo leitor), sintetizadas em antecipação, leitura e interpretação.

Essas etapas, segundo Micheletti (2000), permitem que o leitor tenha um contato inicial com a obra, decifre os códigos do texto, apreenda uma significação da superfície, analise o significado interior do texto e, por último, faça a remontagem com sua interpretação. Na esteira de Micheletti (2000), Corsi e Fleck (2018) propõem, além das etapas apresentadas, a expansão em que o leitor é capaz de projetar seu ponto de vista, obtido pelo estudo do texto original em outras esferas ou com outros enunciados, reconstruindo e ampliando o sentido da temática, como um coautor do texto lido.

Micheletti (2000) sugere que, após a escolha planejada do texto literário, o professor inicie o trabalho com leitura, análise e interpretação. A ordem em que ocorrem as etapas de análise e interpretação não é estanque. Nesse sentido, o início do estudo do texto pode ser feito a partir do que for mais propício: estrutura composicional, tema, estilo (figura de linguagem, efeitos produzidos por aspectos gramaticais, entre outros). Contudo, para o texto poético, a autora faz alguns apontamentos para serem inseridos nas etapas de

leitura, como: aspectos visuais da disposição do poema; estrato fonológico ou sonoro que utiliza; estratos morfossintático e semântico; e neologismos. Além de observar as referências externas que compõem o poema, os fatos históricos que o influenciam, a autoria da composição, a finalidade da composição, entre outros aspectos, Corsi e Fleck (2018) rediscutem essas etapas de leitura sugeridas por Micheletti (2000) e sugerem, na antecipação da leitura, a motivação: período anterior à leitura que consiste em preparar o indivíduo para o tema ou texto a ser estudado, objetivando atrair o leitor para o texto com estratégias diversas, que agucem o estudante a se interessar pela investigação do *corpus* literário.

Após o momento inicial, a leitura engendra a materialidade do texto: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo predominante. Nessa fase, o professor pode variar a metodologia – questões orais, escritas, leituras por etapas, dramatizações etc. –, resultando na compreensão e na interpretação. Corsi e Fleck (2018) ampliam a interpretação quando sugerem a expansão, que consiste em um momento de aplicação da vivência e associações realizadas a partir do estudo do texto literário, em uma ocasião para extrapolar o tema ou confrontar a linguagem literária com outros gêneros. Dessa forma, o leitor tem a oportunidade, se quiser, de ser autor por meio de suas releituras.

Na sequência, apresentamos a descrição da oficina literária denominada “Minha Trova”, ancorada nas sugestões metodológicas de Micheletti (2000) e Corsi e Fleck (2018), perpassando pelas fases de sensibilização, motivação, análise, interpretação e expansão, cujo objetivo é o desenvolvimento do sujeito leitor.

4 DESCRIÇÃO DA OFICINA LITERÁRIA “MINHA TROVA”

As etapas descritas nessa proposta de atividade literária seguem apontamentos híbridos de Micheletti (2000) e Corsi e Fleck (2018), direcionados a alunos tanto do sexto como do sétimo ano do ensino fundamental II, com atividades para 6 ou 8 aulas, aproximadamente, podendo a proposta de atividade ocorrer em mais aulas, pois a distribuição das atividades depende do envolvimento e da participação dos alunos. O objetivo é oportunizar o contato do aluno com o texto literário popular (cantiga de roda), associando-o às construções mais elaboradas (poema “O anel de vidro”, de Manuel Bandeira), com vistas a reconhecer a estrutura composicional do poema trova e capacitar o aluno enquanto sujeito leitor e coautor.

Dada a devida importância do texto literário, a abordagem que se faz dele também deve ser elaborada. Por isso, iniciamos as atividades do primeiro momento da oficina pela etapa de sensibilização, inferida por Micheletti (2000), na antecipação da leitura, e definida por Corsi e Fleck (2018) como a etapa de motivação. A sensibilização desta oficina sugere colar cartazes, pelos corredores do colégio, sobre o que os alunos iriam aprender na aula de língua portuguesa. As informações dos cartazes, no entanto, remetem a expressões matemáticas e objetivam aguçar a curiosidade dos alunos pela aula. Sob esse prisma, a junção dos quatro últimos cartazes deve formar uma trova imperfeita de autoria da professora regente (CORSI; FLECK, 2018).



Reunidos em sala, a professora deve conversar com os alunos sobre a perspectiva da aula, suscitada através dos cartazes. Coletadas as impressões, a aula segue para a etapa de motivação, com a apresentação em *datashow* da tela “*Crianças brincando de roda*”⁴. A tela apresenta um grupo de crianças brincando de roda sobre a relva e ao ar livre. Algumas crianças olham para a paisagem e outras observam os colegas. Os tons escuros da tela contrastam com as delicadas flores amarelas que brotam do chão. Também é possível observar que algumas crianças têm os pés descalços, enquanto outras usam botas.

Acerca das imagens, os alunos podem ser questionados sobre a conexão da imagem e do texto em estudo, a cantiga de roda. A opção pelo trabalho inicial com a cantiga de roda, para posteriormente introduzir o trabalho com a trova, vem da concepção bakhtiniana de linguagem, que se atenta à dimensão interna/externa do enunciado e expõe a importância de se considerar a tradição em que um dado gênero se insere, visto que nenhum enunciado surge do nada, sempre está ligado a uma tradição e essa tradição permite estudar qualquer gênero do ponto de vista diacrônico e sincrônico, como esclarecido por Brait e Pistori (2012). Salientamos ainda o que comenta Luyten (1992) a respeito da importância da poesia nas expressões de cunho popular, em face de sua estrutura composicional, que favorece a memorização, em virtude de seu ritmo, sua rima e sua força de expressão.

Para Corsi e Fleck (2018), o propósito da etapa de motivação é despertar o aluno para o gênero a ser estudado. Assim, utilizamos a cantiga de roda como gênero ancestral do poema e da trova, pois o significado histórico de trova refere-se a qualquer poesia ou canto. Sua origem (cronotopo, no sentido bakhtiniano) está estreitamente associada à poética da Era Medieval, quando trova era o mesmo que poesia e letra de uma canção. O

⁴ THOMA, H. *Crianças brincando de roda*. 1872. Óleo sobre tela, 115 x 161 cm. Título original: Der Kinderreigen. Disponível em: http://volobuef.tripod.com/pictures/Thoma_DerKinderreigen.jpg. Acesso em 02 de. 2019.

trovador ou vate era o poeta que se dedicava a compor estes poemas com base na musicalidade da época.

Após a conversação sobre a leitura da imagem da tela, os alunos assistem a um vídeo musical da cantiga de roda “Ciranda Cirandinha”⁵. Em seguida, podemos fazer os seguintes questionamentos aos estudantes: 1) Vocês conhecem os possíveis autores dessa e de outras cantigas do folclore infantil brasileiro? 2) Por que e para quem as cantigas de roda foram inventadas? 3) Quem interage por meio desse gênero textual? Ou seja, quem são seus prováveis ‘leitores’? Por quê?

Encerradas as considerações iniciais, com a sensibilização e a motivação, partimos para a etapa da leitura/análise (MICHELETTI, 2000), que compreende a desmontagem do texto para atingir o significado interior, pela observação de sua materialidade. Faz-se necessário aqui ressaltar que análise/compreensão não está dissociada de interpretação e que as atividades pressupõem as duas etapas e acontecem concomitantemente. A compreensão da materialidade linguística induz a uma interpretação, esta, por sua vez, busca referências na materialidade linguística. Dessa forma, as atividades que preveem análise e interpretação podem acontecer simultaneamente. Para tanto, propomos a leitura da cantiga “Ciranda Cirandinha”⁶. Para esse momento, podemos utilizar a estratégia usada na brincadeira de roda, em que o nome “Rosa” é substituído pelos nomes das pessoas que estão brincando.

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G2Oub_dq7vc. Acesso em: 02 dez. 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.galinhapintadinha.com.br/musicas/letras/dvd-galinha-pintadinha-vol-3/ciranda-cirandinha/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

Oh! Ciranda, cirandinha
 Vamos todos cirandar!
 Vamos dar a meia volta
 Volta e meia vamos dar.

O anel que tu me destes
 Era vidro e se quebrou
 O amor que tu me tinhas
 Era pouco e se acabou.

Por isso, dona Rosa
 Entre dentro desta roda
 Diga um verso bem bonito
 Diga adeus e vá-se embora.

VERSINHO
 Batatinha quando nasce
 Esparrama pelo chão/espalha a rama pelo chão
 Nenezinho quando dorme
 Põe a mão no coração.

Depois da leitura, propomos uma busca pelas palavras desconhecidas e perguntas orais que evocam o significado do texto. As questões abaixo, realizadas na oralidade, visam estimular a participação do aluno e a sua interpretação do texto. Nossa experiência docente elucida que os alunos demonstram muito interesse em atividades de interpretação de poemas na oralidade, pois as inúmeras leituras e os diferentes pontos de vista são aprovados ou refutados coletivamente e a leitura subjetiva compartilhada torna-se mais dinâmica. Considerando essa prática, propomos as questões a seguir: 1) Qual é o assunto da cantiga? Comprove citando partes do texto. 2) O relacionamento afetivo descrito na cantiga era sério ou de brincadeira? Justifique. 3) A cantiga expressa o fim de um relacionamento e propõe que alguém vá embora. Quem deve partir? Justifique. 4) O eu-lírico da cantiga é representado por uma voz feminina, masculina ou neutra? Justifique com base no texto. 5) Qual o possível propósito do autor em descrever um relacionamento com anel de vidro? 6) Qual a posição do autor referente a se manter um compromisso de namoro, noivado ou casamento? 7) Levando em conta o significado do verbo “*cirandar*”, qual o propósito da primeira estrofe para a produção de sentido, em consonância com o tema da cantiga? 8) Considerando os versos: “Vamos todos cirandar! / Vamos dar a meia volta, / Volta e meia vamos dar”, o uso do verbo “*vamos*”, em primeira pessoa, e do pronome “*todos*” direcionam o texto a qual interlocutor? 9) Se considerarmos o movimento do planeta Terra, a rotação, ligado ao aspecto dia e noite, e associarmos ao contexto de

estado de vida ou à expressão “vida que segue”, o que podemos inferir do verso “Vamos todos cirandar” no contexto da letra da canção?

- a) () Apenas o movimento da brincadeira de roda.
- b) () Propõe os passos da brincadeira.
- c) () Pode ser entendido como experiências que todos vão passar.
- d) () Todos estão convidados para a brincadeira.

Ainda são questões plausíveis: 10) O fim do relacionamento é conflitante ou pacífico? Explique. 11) O eu-lírico sofre com o rompimento do relacionamento amoroso? Justifique. 12) Qual o propósito do versinho de despedida para a brincadeira de roda? 13) É possível situar onde, quando e por quem o texto foi escrito? De onde foi extraído? 14) Quem interage por meio desse gênero textual? Quem são seus prováveis leitores? Por quê?

A partir da 15ª atividade, deve ser sugerido que se faça o registro das respostas no caderno do aluno, para armazenar informações que serão retomadas durante o estudo do gênero trova. As questões dispostas nesta fase perpassam o estrato visual e fonológico sugeridos por Micheletti (2000): 15) Vamos analisar a estrutura rítmica da cantiga coletivamente: a) Quantas estrofes tem a cantiga? (Quatro estrofes, se considerarmos o versinho). b) Quantos versos tem cada estrofe? (Quatro versos). c) Vamos fazer coletivamente a escansão dessa cantiga: escansão é contar quantas sílabas poéticas tem cada verso até a última sílaba tônica do verso.

Nesse momento, a professora conceitua escansão e sílaba tônica para os alunos e realiza o exercício coletivamente.

Ciranda CirandinhaOh! /Ci/ran/da,/ ci/ran/**di**/nha (7)Va/mos/ to/dos/ ci/ran/**dar**! (7)Va/mos/ dar/ a/ mei/a /**volta**(7)Vol/ta_e /mei/a /va/mos/ **dar** (7)O/ a/nel /que/ tu/ me/ **des**/tes (7)E/ra/ vi/dro_e/ se/ que/**brou** (7)O/ a/mor/ que/ tu /me /**ti**/nhas (7)E/ra/ pou/co_e /se_a/ca/**bou** (7)Por /i/sso,/ do/na/ **Ro**/sa (6)En/tre/ den/tro/ des/ta/ **ro**/da(7)Di/ga_um/ ver/so/ bem/ bo/**ni**/to(7)Di/ga_a/deus/ e /vá /se_em/**bo**/ra (7)**VERSINHO**Ba/ta/ti/nha/ quan/do/ **nasce** (7)Es/pa/rra/ma/ pe/lo/ **chão** (7)Ne/ne/zi/nho/ quan/do/ **dor**/me (7)Põe/ a /mão/ no/ co/ra/**ção** (7)

É possível concluir que a cantiga tem predominantemente 7 sílabas poéticas, denominadas redondilha maior, estrutura muito comum das cantigas medievais que facilitava a memorização do poema oral. Tendo em vista esses aspectos, sugerimos as questões a seguir: d) Quais são os pares de rimas? (Cirandar - dar, quebrou – acabou, roda – embora (rima interna), chão- coração). e) Quais são os pares de assonância (repetição de vogal) e aliteração (repetição de consoantes) que aparecem na canção? Assonância: E (destes entre, dentro, desta); Aliteração: C (ciranda, cirandinha, cirandar), V (vamos, volta, vidro), T (tu, destes, tinhas, entre, dentro desta). 16) Após a reflexão sobre a estrutura e os recursos fonéticos da cantiga, discorra sobre o que podemos concluir em relação à perpetuação dessa música até os dias de hoje.

As últimas questões pretendem ampliar a interpretação e aplicá-la ao plano da vivência do aluno e fazê-lo perceber que os assuntos discutidos no plano literário reverberam a vida comum: 17) Você acredita que essa cantiga foi feita para crianças? Justifique. 18) Em sua opinião, as crianças têm entendimento sobre o que cantam? Argumente. 19) Nos dias atuais, você percebe assuntos que deveriam ser discutidos apenas por adultos tornando-se temas de brincadeiras infantis? Se a resposta for afirmativa, cite alguma. Você acha que isso interfere na educação das crianças?

Encerramos, dessa forma, o primeiro momento, fazendo associações entre o assunto discutido na cantiga e as experiências vivenciadas pelos alunos.

Nas aulas posteriores, correspondentes ao segundo momento da oficina, devem ser apresentadas imagens de anéis de vidro em *datashow*, visando mobilizar o interesse do aluno pela leitura do poema e discutidas as seguintes questões: 1) Você conhece algum anel de vidro? 2) É comum as pessoas usarem anel de vidro ou você acha perigoso? Por quê? 3) Você acha que vamos estudar qual gênero textual e de que assunto tratará o texto, cujo título é “O anel de vidro”?

Logo após, sugerimos iniciar as etapas simultâneas que promovem a leitura, análise e interpretação, iniciadas pela leitura silenciosa do poema e pelo estudo dos vocábulos desconhecidos.

O anel de vidro

Aquele pequenino anel que tu me deste,
— Ai de mim — era vidro e logo se quebrou...
Assim também o eterno amor que prometeste,
— Eterno! era bem pouco e cedo se acabou.

Frágil penhor que foi do amor que me tiveste,
Símbolo da afeição que o tempo aniquilou, —
Aquele pequenino anel que tu me deste,
— Ai de mim — era vidro e logo se quebrou...

Não me turbou, porém, o despeito que investe
Gritando maldições contra aquilo que amou.
De ti conservo na alma a saudade celeste...
Como também guardei o pó que me ficou
Daquele pequenino anel que tu me deste...
(BANDEIRA, 1993, p. 74).

A proposta de leitura do poema “O anel de vidro”, de Manuel Bandeira, justifica-se por considerarmos importante a tradição em que um dado gênero se insere, já que os poemas são oriundos das cantigas. O poema selecionado aborda o mesmo assunto da cantiga de roda, por meio da intertextualidade, com linguagem e recursos fonológicos mais elaborados. As questões que seguem objetivam a análise e a interpretação do poema e fornecem ao leitor uma visão analítica e geral do texto, comparando-o à cantiga “Ciranda

Cirandinha”. Sugere-se fazer a maior parte das atividades oralmente, para promover o debate e o compartilhar subjetivo da leitura. Vejamos: 1) De que fala o poema? Exemplifique com citações do texto. 2) O anel serve essencialmente para indicar um elo. Ele aparece como o signo de uma aliança, de um voto, de um destino associado. A que corresponde o anel de vidro no poema? 3) Se o anel fosse uma joia de ouro ou prata, quebraria facilmente? Logo, o anel de vidro atribui qual significado ao sentimento amoroso descrito no poema? 4) É possível inferir que esse casamento ou noivado já começou mal? Explique. 5) O eu-lírico do poema “o anel de vidro” é representado por uma voz feminina, masculina ou neutra? Justifique. 6) Como o eu-lírico se sente em relação à pessoa amada no poema de Bandeira? Argumente. 7) A ênfase em “tu me deste” e variantes, ao longo do poema, faz com que o leitor seja induzido a atribuir a culpa a alguém pelo fim do relacionamento? Explique. 8) Considerando o verso “Símbolo da afeição que o tempo aniquilou” e o seu contexto, podemos deduzir que

- a) () o/a anel/aliança não foi suficiente para sustentar o relacionamento.
- b) () o interlocutor investiu financeiramente pouco no relacionamento.
- c) () nunca houve amor no relacionamento.

Seguindo: 9) Se compararmos o anel de vidro da “Ciranda Cirandinha” e o anel de vidro do poema de Manuel Bandeira, qual provocou mais ferimentos? 10) Comparando o eu-lírico da cantiga “Ciranda Cirandinha” e o do poema “O anel de vidro”, qual sofreu mais com o fim do relacionamento? Justifique. 11) A leitura do poema de Bandeira (1993) evidencia a repetição do verso “(D)aquele pequenino anel que tu me deste”. A partir disso, compare a intertextualidade do poema “O anel de vidro” com a da cantiga “Ciranda Cirandinha”, relacionando (1) para a cantiga “Ciranda Cirandinha” e (2) para o poema “O anel de vidro” ou (3) para ambos os textos:

- i) () Foca na superação após a separação.

- ii) () Separação conflitante.
- iii) () Alianças de compromisso não mantêm relacionamentos.
- iv) () O eu-lírico feminino é vítima na separação.
- v) () Conflito entre o falso e o verdadeiro amor.
- vi) () Tratamento irônico dado ao casamento ou noivado.
- vii) () O eu-lírico não demonstra muito sofrimento com a separação.
- viii) () O eu-lírico, embora separado do parceiro, demonstra que ainda o ama.

As questões seguintes pretendem estimular o debate e a leitura comparativa entre os dois textos (cantiga e poema), ampliando a interpretação pelo estrato semântico que sustenta a intertextualidade (MICHELETTI, 2000). Recomendamos que a maior parte das atividades seja feita na oralidade. 12) Qual a possível relação existente entre o título “Ciranda Cirandinha” e “O anel de vidro”, tendo em vista a visão do eu-lírico acerca dos relacionamentos amorosos? 13) Qual a orientação valorativa diante da descrição “Fragil penhor”, pelo eu-lírico, em relação ao amor, sabendo que penhor é entrega de coisa móvel ou imóvel como garantia de obrigação assumida? 14) Podemos depreender, a partir dos versos “Eterno! era bem pouco e *cedo* se acabou / Símbolo da afeição que o *tempo* aniquilou”, que o autor acha comum os relacionamentos acabarem com o tempo? Explique. 15) As figuras de linguagem são muito comuns nos poemas porque ampliam os sentidos do texto. Sabendo que a metonímia é a substituição de uma palavra por outra, quando entre ambas existe uma relação de proximidade de sentidos que permite essa troca, qual é a metonímia responsável pela ampliação do tema do poema? 16) O autor do poema, Manuel Bandeira, escreveu seus textos influenciado pelos movimentos literários do Modernismo de 1922, o qual era caracterizado por fazer críticas aos costumes tradicionais da época e romper com as estruturas fixas da literatura do momento. Com base nessas informações, é possível perceber ironia do eu-lírico quanto aos costumes estabelecidos? Explique. 17) O

texto dos autores modernistas costumava citar e criticar outros textos de formas fixas. Nesse sentido, podemos dizer que o poema de Manuel Bandeira faz críticas à cantiga “Ciranda Cirandinha”? Justifique.

Após essa etapa, elencamos questões do estrato morfossintático (MICHELETTI, 2000), que contribuem para a formação dos sentidos atribuídos durante as etapas anteriores. Assim, 1) Considerando que o pronome demonstrativo ESSE serve para especificar algo que está próximo a alguém com quem/para quem se enuncia; ESTE, para próximo de quem enuncia; e AQUELE, para algo que está distante tanto de quem enuncia como de com quem/para quem se enuncia, argumente sobre os efeitos de sentidos produzidos por esses pronomes nos versos “*Aquele* pequenino anel [...] / Gritando maldições contra *aquilo* que amou / *Daquele* pequenino anel [...]”. 2) O adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo (nome). Quais os adjetivos atribuídos ao anel e como eles contribuem para a compreensão da temática do poema? 3) O verso “Não me turbou, porém, o despeito que investe” está em ordem inversa, não obedecendo à sequência sujeito + verbo + predicado. (Retomar oralmente os conceitos de sujeito e de predicado). Coloque, então, esse verso na ordem direta e interprete-o.

A etapa seguinte propõe a análise dos recursos sonoros do poema, denominados por Micheletti (2000) como estratos fonológicos. Recomendamos o registro dos elementos estruturais do poema, tendo em vista a assimilação teórica de conceitos fundamentais da trova.

Seguindo, temos: 1) Vamos fazer juntos a escansão do poema “O anel de vidro”, de Manuel Bandeira, e comparar seus elementos de ritmo e de métrica com os da canção “Ciranda Cirandinha”. Lembre-se: escansão é contar quantas sílabas poéticas tem cada verso até a última sílaba tônica do verso. Quando temos vogais finalizando palavras e

iniciando a palavra seguinte, podemos fazer a junção da sílaba poética, se for conveniente para a manutenção do ritmo.

O anel de vidro

A/que/le/ pe/que/ni/no a/nel/ que/ tu/ me /**deste**, 12
 — Ai /de/ mim /— era/ vi/dro/ e /lo/go/ se/ que/**brou**... 12
 A/ssim/ tam/bém/ o e/ter/no a/mor /que/ pro/me/**teste**, 12
 — E/ter/no! e/ra/ bem/ pou/co e /ce/do /se a/ca/**bou**. 12

Frá/gil/ pe/nhor/ que/ foi /do a/mor /que/ me/ ti/**ves**/te, 12
 Símb/bo/lo/ da a/fei/ção/ que o/ tem/po a/ni/qui/**lou**, — 12
 A/que/le /pe/que/ni/no a/nel/ que/ tu /me/ **des**/te, 12
 — Ai /de/ mim /— e/ra /vi/dro e/ lo/go/ se/ que/**brou**... 12

Não/ me/ tur/bou,/ po/rém,/ o/ des/pei/to/ que in/**ves**/te 12
 Gri/tan/do/ mal/di/ções/ con/tra a/qui/lo/ que a/**mou**. 12
 De /ti/ con/ser/vo/ na al/ma a/ sau/da/de/ ce/**les**/te... 12
 Co/mo/ tam/bém /guar/dei /o /pó/ que/ me/ fi/**cou** 12
 Da/que/le/ pe/que/ni/no a/nel /que/ tu/ me/ **des**/te 12
 (BANDEIRA, 1993, p. 74)

Acerca do poema: A) Quantas sílabas poéticas tem o poema “O anel de vidro”? Qual é o nome dado a esse tipo de verso? (12 versos. São chamados de versos alexandrinos). B) Compare a quantidade de versos da cantiga “Ciranda Cirandinha” com a do poema “O anel de vidro”. Qual é mais fácil de assimilar? O tamanho do texto influencia na quantidade de informações veiculadas ou inferidas? Explique. C) (PROFESSOR E ALUNOS FAZEM JUNTOS). Transcreva do poema os pares de rimas, faça seu mapeamento e analise as possíveis informações que podem ser depreendidas. (Sugestão de resposta: pares de rimas intercaladas, ABAB: deste-prometeste / quebrou-acabou / tiveste-deste / aniquilou-quebrou / investe-celeste-deste / amou-ficou. As rimas geralmente contribuem para a marcação do ritmo oriundo da ancestralidade musical do gênero poema, que surgiu das cantigas, e para a manutenção do tema do texto. Podemos perceber o tema “separação” permeando os pares de rimas: deu e prometeu amor, mas rompeu com a promessa, como vemos em “quebrou/acabou” (versos 2 e 4), e ofereceu a aniquilação do

relacionamento, o qual o eu-lírico ainda guarda com saudosismo, como observamos em “amou/ficou” (versos 10 e 12).

São propostas para a expansão da interpretação questões que fazem alusão à vivência do leitor e ao assunto discutido no poema. 1) Quem sofre mais com o fim dos relacionamentos amorosos? 2) Você acha que é mais comum as mulheres serem abandonadas pelos maridos? Por quê? 3) Os relacionamentos estáveis precisam de alianças? 4) Você, no lugar do eu-lírico, guardaria mágoa do relacionamento quebrado?

Depois da análise e da interpretação da cantiga “Ciranda Cirandinha” e do poema “O anel de vidro”, de Manuel Bandeira, e de analisados os estratos visuais, fonológicos, semânticos e morfossintáticos possíveis na materialidade dessas obras, no terceiro momento da oficina, propomos a *expansão* sugerida por Corsi e Fleck (2018).

Voltamos com os alunos aos cartazes de expressões matemáticas dispostos no primeiro momento, na etapa de *sensibilização*, e comparamos as informações lúdicas (texto 1) à estrutura de uma trova (texto 2), de autoria da docente Corsi (CORSI; FLECK, 2018), apresentados a seguir:

Texto 1

TROVA

Texto pode ser medido?
Quatro vezes sete é 28.
Texto pode ser sonoro?
Três, cinco, sete.
Esse texto tem assunto?
Da alma que o enobrece.

(Margarida da Silveira Corsi)

Texto 2

Roda, roda circunstâncias
Nosso amor quer esfriar
Passo o tempo trabalhando
Mal consigo te abraçar.

(Margarida da Silveira Corsi)

Nesse momento, os alunos devem ser estimulados a analisar e interpretar a trova (texto 2) oralmente, através das questões abaixo: 1) Qual a relação entre o texto 1 e o texto

2? 2) Qual é o assunto do texto 2? 3) Como o texto 2 se relaciona com a música “Ciranda Cirandinha” e o poema “O anel de vidro”? 4) Como pode ser descrita a voz que fala no texto 2? 5) O que você sabe sobre o autor do texto 2 e como essas informações contribuem para a sua interpretação do poema?

Depois da análise e interpretação oral do texto 2, os estudantes devem ser direcionados a observar o estrato visual e fonológico da trova, considerando que o conceito dela está associado à sua estrutura composicional.

Ro/da/ ro/da/ cir/cuns/**tâncias** 7
 Nos/so a/mor/ quer/ es/fri/**ar** 7
 Pas/so o/ tem/po/ tra/ba/**lhan**/do 7
 Mal/ con/si/go/ te a/bra/**çar**. 7

De posse dessas informações, os alunos serão convidados a também produzir suas trovinhas, com temas variados, desde que obedeam às regras estruturais que compõem esse poema e se comprometam com o sentido completo da mensagem que desejam veicular.

Por meio das atividades e exercícios propostos nessa oficina, acreditamos que será possível ampliar os conhecimentos da estrutura composicional do gênero poema para os alunos do ensino fundamental II, desenvolver o gosto pela investigação do texto literário e promovê-los enquanto sujeitos leitores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por compreender a literatura como um direito de bens incompressíveis (CANDIDO, 2004) e uma das poucas formas de exercer a linguagem fora do *poder* (BARTHES, 1980), acreditamos que é necessário instituir a experiência ou a vivência por meio da leitura literária (DALVI, 2013), para que o aluno seja capaz de enxergar o mundo

sob diferentes ângulos, flexibilizados pelos vazios do texto e por suas experiências de vida e de linguagem (LANGLADE, 2013; JOUVE, 2013). Assim, propomos a oficina de literatura intitulada “Minha Trova” para os alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental II, com o intuito de fundamentar conceitos da estrutura composicional do gênero poema, desenvolver o gosto pela poesia e desenvolver o aluno enquanto sujeito leitor.

As atividades de análise de poemas, na oficina, estão ancoradas nos pressupostos teóricos de Micheletti (2000) e de Corsi e Fleck (2018), constituindo etapas de *sensibilização* e *motivação*, nas quais o aluno leitor é atraído por meio de frases e expressões matemáticas, que aludem à estrutura da trova (sensibilização). Além disso, despertamos o interesse do estudante antecipando elementos ilustrativos da cantiga de roda “Ciranda Cirandinha” (motivação) e sequenciamos o trabalho com leitura, análise e interpretação observando os estratos visuais, fonológicos, morfossintáticos e semânticos da cantiga “Ciranda Cirandinha” e, posteriormente, do poema “O anel de vidro”, de Manuel Bandeira, cronotopos do gênero trova (BRAIT e PISTORI, 2012). Nessas etapas, segundo Micheletti (2000), o leitor tem contato inicial com a obra, decifra os códigos do texto, apreende uma significação de superfície, analisa o significado interior do texto e, por último, faz a remontagem com seu próprio ponto de vista na interpretação.

Finalizamos a oficina com o momento de expansão (CORSI; FLECK, 2018), etapa em que o leitor é capaz de projetar seu ponto de vista, obtido pelo estudo do texto original, em outras esferas ou em outros enunciados. Propomos o encerramento deste trabalho com a leitura, a análise e a interpretação de uma trova de autoria da professora Corsi (cf. CORSI; FLECK, 2018) e a proposta de que os alunos também produzam suas trovinhas.

Esperamos que, no fim das aulas práticas desenvolvidas na oficina, os alunos demonstrem mais apreço à poesia, tenham mais conhecimento para analisar a estrutura

composicional do poema e adquiram experiência e ampliação da leitura crítica e subjetiva, bem como mais autonomia enquanto leitor de textos literários.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. **O nosso cancioneiro**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARTHES, R. **A aula**. Tradução e Posfácio de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BRAIT, B.; PISTORI M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.
- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- CIRANDA CIRANDINHA. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (1min47seg). Publicado pelo canal Tião Camaleão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G2Oub_dq7vc. Acesso em: 02 dez. 2019.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CORSI, M. S.; FLECK, G. F. Carmélia e Sebastião ou a justiça divina. *In*: FONSECA, A. de S.; FLECK, G. F.; SANTOS, L. S. (org.). **A pesquisa em Literatura e leitura na formação docente: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino**. Volume 3. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2018.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LUYTEN, J. M. **O que é Literatura Popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MICHELETTI, G. Concepções e práticas de leitura na escola: o lugar do texto literário. **Itinerários**, Araraquara, n. 17/18, p. 65-75, 2001.

PINHEIRO, J. H. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura: um sujeito leitor para a literatura na escola. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

THOMA, H. **Crianças brincando de roda**. 1872. Óleo sobre tela, 115 x 161 cm. Título original: Der Kinderreigen.