



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARÍCIA CECÍLIA DE FARIAS BEZERRA

DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE
LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS: UM ESTUDO SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DE UMA AÇÃO FORMATIVA NA
ESCOLA

Campina Grande – PB

2021

Arícia Cecília de Farias Bezerra

**DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS:
UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA AÇÃO FORMATIVA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Fabiana Ramos

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e diversidade.

Campina Grande – PB

2021

B574d Bezerra, Arícia Cecília de Farias.

Da formação docente à formação de leitores/as literários/as: um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola / Arícia Cecília de Farias Bezerra. – Campina Grande, 2021.

274 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

“Orientação: Profa. Dra. Fabiana Ramos”.

Referências.

1. Formação Docente. 2. Letramento Literário. 3. Literatura Infantil. 4. Formação de Leitores/as. 5. Práticas Educativas e Diversidade. I. Ramos, Fabiana. II. Título.

CDU 377.8(043)

Arícia Cecília de Farias Bezerra

**DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS:
UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA AÇÃO FORMATIVA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCEG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fabiana Ramos
Orientadora - PPGE/UFCEG



Profa. Dra. Márcia Tavares Silva
Membro Externo - PPGLE/UFCEG



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano
Membro Interno - PPGE/UFCEG

Data da aprovação: 17 de Agosto de 2021.

AGRADECIMENTOS

Quero aproveitar este espaço para agradecer a todos e todas, que de forma direta ou indireta, contribuíram na realização da pesquisa relatada neste trabalho e desse sonho que esteve presente em mim desde à licenciatura.

Sou grata a Deus por me fortalecer em todos os momentos dessa jornada. Ao meu amor/esposo/amigo/companheiro, Haveskill França, por estar ao meu lado nos momentos felizes e também nos mais difíceis ao longo desses dois anos e meio. Ele foi fortaleza em todos os momentos que precisei. A ele, meu total e completo amor e dedicação, e o que tenho de mais precioso, minha vida.

Quero agradecer aos meus pais, que sempre me incentivaram a ser melhor que ontem e a lutar pelos meus sonhos. Eles serão sempre minha base e sei que ali tenho o aconchego de um lar e uma família feliz, repleta de amor e disposta a me abraçar e levantar sempre que eu cair.

Obrigada ainda as minhas amigas da turma 4 do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd, que formaram uma corrente de apoio em dias tão tortuosos, e em especial, a minha amiga, que levarei para toda a vida, Rívia Diana, a qual sem ao menos me conhecer, deu-me abrigo em seu próprio lar. Sou imensamente grata a sua família, e a amo como se fosse minha.

Agradeço também de forma especial a minha querida orientadora, Fabiana Ramos, que sempre foi luz nos momentos em que estive mais perdida e desacreditada. Obrigada por compartilhar comigo parte do seu tão imenso conhecimento, pois é, acima de tudo, uma excelente professora, que nos inspira a sermos melhores.

Sou grata ainda a todas as professoras e professores que fizeram parte dos momentos formativos empreendida pela pesquisa aqui relatada e acreditaram no potencial da nossa pesquisa, e de forma especial, as professoras participantes da pesquisa, as quais chamo neste trabalho de Carolina e Clara Luz. Sei o quanto o tempo do/a professor/a é curto e precioso e serei eternamente grata pelo que todos/as me disponibilizaram, além de toda dedicação ao longo do processo de formação e pesquisa.

Agradeço também a todas as professoras e professores do Programa, em especial àqueles/as que ministraram disciplinas das quais participei, professoras Ana Doziart, Sílvia Roberta, Andréia F. Silva e Roziane Marinho, e o professor Dorivaldo Salustiano, pois é

imensurável todo o conhecimento que adquiri com eles/as. Sou uma pessoa completamente diferente do que fui a dois anos atrás, e essa evolução devo a cada um/a.

Sou imensamente grata a Deus por cada vitória alcançada ao longo dessa caminhada. Que outras conquistas estejam por vir.

Esta obra dedico a todos/as os/as professores/as que enfrentaram tão bravamente as barreiras criadas pela pandemia e pelo ensino remoto em tempos tão tortuosos. A eles/as, todo meu respeito e admiração.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar as contribuições de uma ação de formação docente para o trabalho com o texto literário de professoras do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos/as leitores/as literário/as. Alinha-se aos Novos Estudos do Letramento (NEL), mais especificamente àqueles relacionados ao letramento literário, bem como às discussões sobre a formação de professores/as. Justifica-se pelas contribuições que pode apresentar tanto para prática docente, quanto para a produção de conhecimento sobre a formação de professores/as para formar leitores/as literários/as. Como referencial teórico, a pesquisa adotou os estudos de autores, como Cosson (2006), Aguiar (2001), Lajolo e Zilberman (2007), Soares (1999; 2011), Street (2012; 2014), Tardif (2014) e Pimenta (1999), dentre outros/as. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-ação e foi realizada em três etapas, tendo como participantes duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Camalaú, na Paraíba, denominadas aqui como Clara Luz e Carolina. A primeira etapa envolveu como procedimento de geração de dados a aplicação de questionários e a análise de atividades e planos de aula que envolvessem o uso de textos literários, desenvolvidos pelas professoras antes dos encontros de formação. Na segunda etapa, houve o desenvolvimento da ação formativa. Já a terceira etapa consistiu na aplicação de um questionário sobre as contribuições das ações formativas realizadas e na análise de atividades e planos de aula posteriores aos encontros formativos. A análise dos dados foi realizada, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1976). Os dados coletados na primeira etapa apontaram para o uso do texto literário em sala de aula, por parte das professoras, de forma secundarizada, dando prioridade a conteúdos que poderiam ser trabalhados com base neles. Após a formação, com base nos questionários pós-formação, as respostas apontam: 1) a urgência das professoras em transpor os conhecimentos discutidos na formação para sua prática (TARDIF, 2014); 2) uma compreensão do letramento literário, mesmo que ainda de forma pouco aprofundada; e 3) um entendimento de que as formações contribuíram para a reflexão de suas próprias práticas. No que diz respeito análise do planejamento das professoras, constatamos que houve contribuições da formação, de modo mais efetivo nos planejamentos de Clara Luz, principalmente em relação à abordagem do texto literário em primeiro plano, buscando fazer uma leitura e interpretação mais aprofundada das obras com os/as alunos/as, com apropriação da estrutura de sequência de letramento literário (COSSON, 2006). Já para Carolina, tais contribuições não puderam ser verificadas de maneira efetiva, tendo em vista que a mesma ainda se mostra receosa no que diz respeito utilização dos conhecimentos abordados na formação, embora afirme ter ampliado sua compreensão em relação à Literatura Infantil. Dessa forma, concluímos que as formações contribuíram para a prática das professoras, com base na forma como o texto literário é abordado, principalmente para Clara Luz. Além disso, tais resultados apontam para a necessidade de uma política de formação voltada para o trabalho com a escolarização adequada da literatura, que proporcione aos/às professores/as subsídios referentes a concepções, conceitos e metodologias que possibilitem segurança e aprofundamento ao saber docente.

Palavras-chave: Formação docente. Letramento literário. Literatura Infantil. Formação de leitores/as.

ABSTRACT

This research has as a main goal to investigate the contributions of a teacher training about the literary text with 2st and 5th degree elementary school teachers to make them able to transformate their students into literature readers. The research is according to the New Literacy Studies (Novos Estudos de Letramento), more specifically to the ones focused on literary literacy and to the reflections about teacher training, as well. The reason to make this study happen is because it can bring contributions to the teaching, in general, and, at the same time, to produce more material about teacher training which has, as a main goal, to prepare educators to be able to make their students read literature. As theoretical framework, we used studies of Cosson (2006), Aguiar (2001), Lajolo e Zilberman (2007), Soares (1999; 2011), Street (2012; 2014), Tardif (2014), Pimenta (1999) and others. The research has been classified as a qualitative study (action-research) and it was made in three steps. It had the participation of two elementary school teachers, Clara Luz and Carolina, from Camalaú city, state of Paraíba, in Brazil. In the first step, the data generation was collected by an application of questionnaires and also by an analysis of exercises and lesson plans developed by the teachers before the teacher training encounters. In the second step, there was the development of the training actions. In the third step, a questionnaire about the contributions of those encounters was replied by the involved teachers, along with the analysis of exercises and lesson plans developed before the teacher training. The analysis of the dataset was made based on theoretical-methodological presuppositions of the Content Analysis (1976) technique. The collected data in the first step showed that the teachers used the literary texts only as a background of their teaching, and that they gave more attention to the contents that could have been taught based on these texts. After the teacher training, based on the questionnaires, our dataset showed: 1) involved teachers were more focused on applying the knowledge they acquired during the teacher training experiences on their practice (TARDIF, 2014); 2) teachers showed a certain comprehension of literary literacy, even it was not that deep; and 3) teachers could understand that the teacher training contributed to the reflections of their own practice. With respect to the teachers lesson plans, we observed that the teacher training made them better thought out, specially the Clara Luz's ones, which gave more priority to the literary text by making a deeper reading of those with the students and having as a guidance the structure of literary literacy sequence (COSSON, 2006). In Carolina, the contributions of the teacher training could've been verified in a clear way, because she showed herself a bit fearful of using the knowledge acquired by her, although she says she has extended her knowledge about children's literature. In that way, we conclude that the teacher training contributed to the involved teacher's practice, specifically to the way the literary text started to be used by Clara Luz in her classes. Moreover, the results of this research show the need for better teacher training to prepare them to teach literature in an improved way, and it also has to give them support in terms of conceptions and methodologies that make them able to go deeper in their teacher's knowledge.

Keywords: Teacher training. Literary literacy. Children's Literature. Training of.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Delineamento da pesquisa ação desenvolvida	53
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das etapas da geração de dados da pesquisa	55
Quadro 2 – Objetivos de pesquisa, procedimentos de geração dos dados e categorias de análise	66
Quadro 3 – Questão 1 e resposta de Carolina.....	69
Quadro 4 – Questão 1 e resposta de Clara Luz.....	71
Quadro 5 – Questão 2 e resposta de Carolina	72
Quadro 6 – Questão 2 e resposta de Clara Luz	74
Quadro 7 – Questão 1 e resposta de Carolina	83
Quadro 8 - Questão 1 e resposta de Clara Luz	84
Quadro 9 – Questão 2 e resposta de Carolina	86
Quadro 10 – Questão 2 e resposta de Clara Luz	86
Quadro 11 – Questão 5 e resposta de Carolina	87
Quadro 12 – Questão 5 e resposta de Clara Luz	88

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Parte da seção do plano de aula de Clara Luz denominada “Estratégias Metodológicas”, que corresponde ao desenvolvimento da aula	77
Imagem 2 – Plano de aula de Carolina anterior à formação.....	79
Imagem 3 – Plano de aula de Carolina após a formação	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 UNINDO PERSPECTIVAS: DOS LETRAMENTOS SOCIAIS À LEITURA LITERÁRIA INFANTIL NA ESCOLA	13
1.1 Escolarização dos letramentos sociais e ensino de literatura: conceitos, concepções e práticas	13
1.1.1 Os letramentos sociais e sua escolarização	13
1.1.2 A leitura	18
1.1.3 O letramento literário	22
1.2 Literatura infantil e sua leitura na escola: histórico, cenário e possibilidades.....	27
1.2.1 Breve histórico da Literatura infantil	27
1.2.2 Literatura Infantil, cenário e possibilidades de leitura na escola	29
2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS	35
2.1 Saberes docentes, identidade e formação do/a professor/a.....	35
2.2 A formação do/a professor/a para a formação do/a leitor/a literário/a.....	40
3 PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 Natureza da pesquisa	50
3.2 Contexto de desenvolvimento da pesquisa e participantes	53
3.3 Geração dos dados	54
3.3.1 Detalhamento das etapas da pesquisa	56
3.4 Procedimentos de análise dos dados	65

4 DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO: ANALISANDO OS DADOS	68
4.1 As práticas das professoras com o texto literário, anteriores à ação formativa.....	68
4.1.1 Entre a escolarização do texto literário e a “leitura deleite”: as respostas ao questionário.....	69
4.1.2 O texto literário como “pretexto”: o que nos dizem os planos de aula	75
4.2 Implicações da ação formativa para a compreensão do texto literário e para o planejamento de sua abordagem.....	82
4.2.1 A compreensão do texto literário, do letramento literário e das contribuições da formação: as respostas ao questionário.....	83
4.2.2 O planejamento da abordagem do texto literário: investigando os planos de aula.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	111
APÊNDICES	167

INTRODUÇÃO

A educação atualmente no Brasil é fonte de inúmeras discussões políticas, sociais e econômicas. Espera-se dos/as governantes a implantação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional da rede pública, assim como se espera dos/as profissionais da educação resultados, mesmo frente às inúmeras mudanças no “sistema educacional”, no qual muitos/as professores/as acabam sem saber quais os objetivos de suas intervenções em sala de aula, por estarem alheios a tais mudanças (KLEIMAN, 2008). A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os exames estaduais (no caso da Paraíba, o do programa SOMA), os exames nacionais (Prova Brasil, Enem, entre outros) provocam reflexões e, ao mesmo tempo, trazem direcionamentos concernentes ao que se deve ensinar e às habilidades que os/as alunos/as devem ter, ao sair de cada etapa de ensino. Porém, muitas dúvidas ainda existem sobre o que seria realmente necessário para atender ao que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), segundo a qual a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 8).

No presente trabalho, entendemos que, para que possamos alcançar o que rege a LDB, é fundamental o desenvolvimento da leitura, entendida tanto como a leitura do mundo, quanto como a leitura da palavra (que implica a decodificação, compreensão e interpretação), como afirma Freire (1989). A esse processo de leitura da palavra atrelada às práticas sociais de uso da língua escrita, Soares (1999) denomina letramento. Segundo a autora, esse processo deve estar associado à alfabetização, ampliando a competência leitora para além do simples “saber ler e escrever”. Nesse sentido, o letramento se configura como a leitura e a escrita em seus usos sociais, necessárias para que cada pessoa possa utilizar tais competências na resolução das problemáticas de seu dia a dia social e profissional, e dos próprios avanços tecnológicos do mundo globalizado. Tratando sobre os letramentos sociais, Street (2012) afirma que em uma sociedade grafocêntrica é praticamente impossível se viver sem a utilização de letramentos, que atingem tanto aqueles/as que são alfabetizados/as e fazem uso efetivo da língua escrita, quanto aqueles/as não alfabetizados/as, que indiretamente os utilizam.

Sendo a escola a principal instituição formadora, cabe a ela a alfabetização e o letramento das pessoas. Porém, como apontam algumas pesquisas, como Rojo (2009), tal associação entre alfabetização e letramento, em busca de uma ampliação da competência leitora, ainda se encontra distante da excelência na realidade educacional brasileira, quando

observamos todas as dificuldades discutidas atualmente nesse âmbito e que se estende à vida social dos/as alunos/as, quanto aos níveis de leitura da população (ROJO, 2009).

Esse cenário não difere muito em relação à leitura do texto literário em sala de aula e fora dela. Na escola, percebemos uma dificuldade talvez ainda maior comparada àquela com textos de outros domínios. O literário atualmente permanece à margem do ensino, visto em geral apenas como um passatempo ou como base para o desenvolvimento de atividades que pouco dizem respeito ao seu papel humanizador, utilizado por vezes, apenas como pretexto para atividades de identificação de regras gramaticais e compreensão textual. No Ensino Médio, por exemplo, que possui uma disciplina específica, em geral, as aulas de literatura se debruçam no estudo dos períodos literários e de seus autores, deixando de lado as obras completas e sua leitura e análise (COSSON, 2006).

Todo esse rumo tomado pela escolarização do texto literário pode contribuir de forma incipiente, ou até não contribuir de forma alguma (SOARES, 2011), na formação de alunos/as e futuros/as adultos/as leitores/as, capazes de compreender o mundo a sua volta, a si próprios/as, os/as outros/as e suas atividades enquanto cidadãos/as na sociedade, já que o literário retrata o ser humano em sua complexidade (TODOROV, 2009).

Partindo desse princípio, Rezende e Oliveira (2016) defendem que o ensino de literatura deve contemplar duas atitudes relacionadas à teoria aristotélica: a identificação e o distanciamento. Para as autoras, isso significa que o ensino fundamental deve provocar nos/as alunos/as a identificação com a literatura, trazendo para sala de aula textos atrativos para eles/as, que condigam com suas experiências e contextos sociais, e que apenas no Ensino Médio fosse causado o distanciamento, que seria a leitura de obras mais distantes de suas realidades. Não visamos aqui definir regras para padronização do ensino de literatura, por isso, acreditamos que essa é uma maneira de abordá-la, ao se levar em consideração que nossos/as alunos/as têm pouco contato com a leitura literária efetiva no Ensino Fundamental. Desse modo, essa proposta pode ser adequada e modificada de acordo com as situações com que o/a professor/a se depara em uma sala de aula, levando em consideração a diversidade e as diferenças dos/as alunos/as.

Com base nisso, e buscando fugir dessa utilização banalizada do texto literário, surge também o conceito de letramento literário, a partir do qual Cosson (2006) afirma que, quanto maior for nosso corpo linguagem, maior é nosso mundo. O autor acredita que a leitura literária tem o poder de nos fazer refletir sobre o mundo a nossa volta, já que se baseia na própria

condição humana, tornando-se um importante instrumento para a formação do/a cidadão/ã autônomo/a, consciente e, principalmente, transformador/a. Dessa maneira, o letramento literário é conceituado como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

Dessa forma, acreditamos que o ensino adequado da literatura abrange muitos dos campos os quais a educação atual visa desenvolver (SALDANHA; AMARILHA, 2017), tanto em relação aos exames e documentos oficiais, quanto à formação plena do indivíduo para o exercício do trabalho e da cidadania. Contudo, para que esse trabalho de letramento literário possa atingir os/as educandos/as de redes públicas de ensino, é necessário que ele seja incorporado às práticas dos/as profissionais em sala de aula. Porém, a formação inicial de uma grande parte dos/as docentes que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não abrange os saberes para a abordagem do letramento literário em sala de aula (SALDANHA; AMARILHA, 2017). Além disso, sabemos que a formação continuada do/a professor/a é um processo que se dá em parte pelo sistema de ensino no qual trabalha ou através de cursos feitos e escolhidos pelo/a próprio/a profissional.

Dessa forma, as formações promovidas pelo sistema de ensino abrangem, em geral, muito provavelmente pelos poucos recursos financeiros, todo o público de todas as etapas de ensino, não oferecendo formação específica para cada fase. Já concernente às formações individuais dos/as próprios/as professores/as, como cita Amiguiño (2002), as mesmas acabam ocorrendo de modo individualista profissionalmente, causando um isolamento, já que cada profissional se capacita de acordo com seus interesses pessoais e/ou profissionais, sendo que essas capacitações, na maioria das vezes, não são utilizadas em benefício geral da escola e acabam se resumindo a uma única sala de aula (isso quando esse conhecimento é transformado em prática). Além disso, sabemos que muitos/as professores/as, pelo fato de não terem tido uma formação também voltada para o prazer pela leitura e para sua formação enquanto leitor/a literário/a, tanto no domínio escolar, quanto familiar, em geral, não desenvolvem em suas salas de aula propostas que favoreçam a formação de alunos/as leitores/as, replicando em suas práticas aquilo que lhes foi ensinado (FELIPE, 2019).

Assim, tendo em vista a importância da literatura, entendemos que é necessário que a escola, desde os primeiros anos, desenvolva um trabalho de letramento literário, visando contribuir nas diversas demandas da educação para a formação plena do/a cidadão/a. Porém, para que isso ocorra, os/as professores/as devem estar capacitados/as para tal desenvolvimento,

tendo consciência da importância dessa tarefa. É perceptível a necessidade de formações específicas para o ensino adequado da literatura, principalmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que possam capacitar os/as profissionais para trabalhar em suas salas de aula de forma coesa, possibilitando o despertar do prazer pela leitura do texto literário. Além disso, acreditamos que essa conquista deva ocorrer o mais cedo possível, desde a Educação Infantil. Porém, como o foco do presente trabalho é a leitura literária e a formação de professores/as para a formação de leitores/as, levamos em consideração o fato de que a alfabetização, segundo os documentos normativos atuais, deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Com isso, delimitamos nosso trabalho, definindo como público alvo para uma ação formativa, professores/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que o processo de alfabetização vai se concretizando ao longo desses anos/séries, sendo importante nesse processo o trabalho com o letramento literário.

Assim, enquanto professora de Língua Portuguesa e tomando como grande preocupação a recusa de muitos/as alunos/as ao ato de ler, bem como inúmeras dificuldades que surgem ao longo dos anos escolares em termos de decodificação, compreensão, interpretação, dentre outras habilidades, entendemos que ganha destaque a necessidade de estímulo à leitura desde os primeiros anos do/a aluno/a na escola. Nesse sentido, a leitura literária se faz primordial ao passo que nos leva a refletir sobre o mundo a nossa volta e sobre a própria condição humana, auxiliando tanto no processo de desenvolvimento das habilidades necessárias ao/à aluno/a, quanto ao processo de formação cidadã e humana. Porém, muitos/as professores/as não possuem formação adequada para o ensino do texto literário de forma adequada, nesse sentido, o que acaba tornando o mesmo um pretexto para o desenvolvimento de outras atividades. Nesse caso, o presente trabalho se torna relevante ao passo que enfoca a formação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a abordagem da literatura infantil.

A pesquisa aqui relatada é de natureza qualitativa e interventiva, caracterizada como pesquisa-ação, e foi desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário (Apêndice D), o qual visava compreender como as participantes abordavam o texto literário em sala de aula, se tinham alguma dificuldade nessa prática e o que esperavam de uma formação (as questões referentes à formação não foram analisadas, pois não voltavam-se ao projeto de pesquisa, mas de formação), bem como planos de aula e atividades (Anexos A, B, C, D, E, F, e G) nas quais as professoras fizessem uso de algum texto literário infantil. Na etapa intermediária, realizamos uma ação formativa para o trabalho com o texto literário, com professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da

cidade de Camalaú, na Paraíba. Tais ações foram desenvolvidas, inicialmente, em formato presencial (01 encontro), e tendo a Pandemia do Novo Corona Vírus eclodido no Brasil, aconteceram também encontros na modalidade remota (06 encontros), totalizando 07 encontros formativos (Apêndice F). Além disso, criamos um Fórum de Formação para discussões que não fossem possíveis nos encontros. Já na terceira etapa da pesquisa, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário (Apêndice E), dessa vez, visando identificar a visão das professoras quanto à literatura infantil e ao letramento literário, além de investigar se elas acreditavam que a formação havia contribuído em suas práticas, além de planos de aula e atividades (Anexo Z e A2) posteriores à ação formativa, nos quais as docentes faziam uso de um texto literário. Para efeito de análise, analisamos os dados de duas professoras participantes da formação, uma de 2º e outra de 5º ano. Consideramos o antes e depois da ação formativa, ou seja, apenas os dados coletados na primeira e terceira etapas, recorrendo aos dados coletados na segunda, quando necessário.

Tomando como referência a ação formativa por nós promovida, temos como questão problema do presente trabalho: quais são as contribuições de uma ação de formação docente para o trabalho com o texto literário de professoras do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas à formação de alunos/as leitores/as literário/as?

Assim, tivemos como objetivo geral da pesquisa: investigar as contribuições de uma ação de formação docente para o trabalho com o texto literário de professoras do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos/as leitores/as literário/as. Objetivamos, ainda, de forma mais específica: 1) Identificar as práticas das professoras participantes da pesquisa quanto ao trabalho com o texto literário infantil, anteriores à formação; 2) Desenvolver uma ação formativa visando subsidiar a prática das professoras participantes da pesquisa com relação à abordagem do texto literário infantil; 3) Analisar as implicações de uma ação formativa para a compreensão do texto literário, bem como para o planejamento de sua abordagem pelas professoras participantes da pesquisa.

Em sua forma, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. O Capítulo I desenvolve os conceitos de linguagem, língua, letramento, leitura e letramento literário, assumidos aqui, além de caracterizar a literatura infantil, expor seu histórico e os cenários e possibilidades de seu ensino. Já o Capítulo II apresenta a discussão sobre a formação de professores/as como um todo e, especificamente, para a formação de leitores/as literários/as, trazendo os saberes necessários aos/às professores/as de língua materna na condução de suas

práticas. O Capítulo III, de caráter metodológico, apresenta a natureza da pesquisa, seu contexto de inserção, os/as participantes, relata o percurso metodológico tomado para geração de dados e o como se deu o processo de análise. O Capítulo IV expõe a análise dos dados coletados, com vistas à investigação das contribuições da ação formativa para as docentes participantes da pesquisa. Em seguida, no processo de conclusão deste trabalho, apresentamos as considerações finais, a exposição das referências utilizadas, bem como os anexos, com os documentos coletados das participantes, e o apêndice, com a documentação enviada ao Comitê de Ética, os questionários produzidos e as sequências de letramento literário desenvolvidas pelas pesquisadoras para exposição nos momentos formativos.

1 UNINDO PERSPECTIVAS: DOS LETRAMENTOS SOCIAIS À LEITURA LITERÁRIA INFANTIL NA ESCOLA

O presente capítulo teórico visa à discussão de conceitos maturados por diversos/as autores/as para a definição das “rotas” da intervenção desenvolvida na pesquisa relatada no presente trabalho, além de embasar as análises dos dados coletados durante sua execução. Tal “costura” teórica proporciona condições para a melhoria da qualidade do ensino de literatura, visando ao letramento literário de alunos e alunas no ensino básico. Para isso, no primeiro momento, discutimos o conceito de letramentos aqui adotado, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), e consideramos como vem se desenvolvendo sua escolarização. Após esse momento, conceituamos a leitura com base em autores como Freire (1989) e Kleiman (2002), discutindo sua utilização na escola, de acordo com os pressupostos de linguagem enquanto interação verbal (BAKHTIN, 2006). Adentramos então no viés do letramento literário, analisando suas contribuições para a formação de leitores/as e suas possibilidades metodológicas, com base em Cosson (2006). Por fim, desenvolvemos um tópico especificamente sobre a literatura infantil, seu histórico, cenário de ensino e suas possibilidades de melhoria.

1.1 ESCOLARIZAÇÃO DOS LETRAMENTOS SOCIAIS E ENSINO DE LITERATURA: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Na presente seção trazemos a conceituação acerca da linguagem polifônica, com base nos pressupostos de Bakhtin (2006), à luz da qual compreendemos os letramentos sociais (STREET, 2012). A partir daí, conceituamos a leitura enquanto interação social, que nos dá suporte para discutir o letramento literário proposto por Cosson (2006).

1.1.1 Os letramentos sociais e sua escolarização

Definimos letramentos a partir de Soares (1999), como sendo o uso social da leitura e escrita. Assim, o conceito de letramento, discutido no Brasil pela autora, entre os anos de 1980 e 1990, passa a ser diferente do conceito de alfabetização, sendo este considerado atualmente como o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita e aquele, como o uso dessas habilidades nas atividades sociais do homem/mulher no cotidiano. No entanto, a autora afirma que sujeitos que não foram alfabetizados também fazem uso da língua escrita de diferentes maneiras, sendo, dessa forma, letrados, mesmo que não dominem as habilidades desenvolvidas por um processo de alfabetização (SOARES, 1999). Nesse caso, podemos considerar que uma pessoa que vive em uma sociedade grafocêntrica, como a nossa, poderá até ser analfabeta, mas irá fazer uso da língua escrita, como é o caso de alguém que pede para que outra pessoa leia o rótulo de um produto no supermercado para ela, por exemplo.

Através dessa discussão, acreditamos que o sujeito se utiliza de práticas letradas através da alfabetização, seja sua, seja de outrem, na “ciclicidade” existente entre escrita e oralidade. Isso pode ocorrer de forma imediata, como no exemplo acima citado, ou de forma discursiva, a partir da polifonia de vozes sociais, conceituada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006; FARACO, 2009), na qual “todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva” (FARACO, 2009, p. 59).

É nesse sentido que os letramentos sociais, conceituados por Street (2014), fazem parte da vida cotidiana do ser humano, sendo praticamente impossível, numa sociedade globalizada e grafocêntrica, estarmos alheios às suas diversas formas, independentemente dos níveis de escolarização e alfabetização dos sujeitos. Segundo o autor, a partir de estudos etnográficos feitos no Irã, por exemplo, existe uma grande quantidade de usos de diferentes tipos de letramentos entre pessoas que pouco ou nada sabem ler e escrever, como momentos de leitura em grupo do Corão, livro religioso; formas de letramento “comercial”, no qual comerciantes de frutas assinam cheques, emitem notas fiscais, rotulam caixas; dentre outras formas de letramento.

No Brasil, essa realidade não é tão diferente. Rojo (2009) apresenta estatísticas que mostram índices baixíssimos nos níveis de alfabetização da população registrados em avaliações nacionais e internacionais, embora esses níveis, definidos pelo INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional sejam de habilidades mínimas de leitura, interpretação e crítica dos textos escritos. Dessa maneira, por mais que isso ocorra, esses mesmos sujeitos continuam

analisando rótulos em suas compras, utilizando instruções de caixas eletrônicos, ouvindo as leituras em seus templos religiosos, além de utilizarem em suas falas, vozes de outrem, contendo conhecimentos que estão documentados de forma escrita em seus cotidianos.

Com essa discussão, não estamos querendo dizer que tais índices não são preocupantes, pelo contrário. A reflexão que desenvolvemos acima, centra-se apenas na diferenciação entre os conceitos, já que acreditamos na necessidade da melhoria das condições de alfabetização e letramento, que desenvolva a ampliação do repertório de uso social da língua escrita pelos indivíduos, tendo em vista que alguns usos de letramentos em determinados domínios da sociedade, precisam de um nível mais alto dessas habilidades para serem desenvolvidos de forma satisfatória, como é o caso da produção e/ou compreensão de um artigo científico, gênero que demanda certo nível de leitura e escrita.

É diante da perspectiva de que diversos letramentos existem em nossa sociedade e que convivemos com eles e os utilizamos, sendo alfabetizados ou não, que partimos para fundamentar nossa pesquisa. Tomamos, assim, o conceito de letramento ideológico, desenvolvido por Brian Street (2012), segundo o qual, os letramentos são permeados por relações de poder construídas sócio-historicamente, que ao longo dos tempos vão adquirindo ou não prestígio, tornando-se instrumentos de domínio, de acordo com suas posições sociais. Ou seja, quem detém determinado letramento socialmente valorizado, possui também o poder. Contudo, os pressupostos do modelo ideológico de letramento visam, através da tomada de consciência dessas relações de poder existentes, abolir tais desigualdades, por meio de processos formativos que valorizem igualmente os letramentos. Assim, esse modelo rompe com o que Street (2014) chama de modelo autônomo de letramento, o qual privilegia um tipo de letramento e desconsidera os demais, sendo ele autossuficiente para o desenvolvimento cognitivo, além de ser condição para a desenvoltura social. Por isso, em geral, a palavra é utilizada no singular e com inicial maiúscula: Letramento (STREET, 2014).

Tendo em vista essas discussões, acreditamos que a escolarização é o meio mais rápido e eficaz de romper com o modelo autônomo e desenvolver, junto aos/às alunos/as, capacidades de utilização da língua escrita nas diversas situações de uso, independentemente do prestígio ou não do letramento em questão. Porém, é geralmente na própria escola que o modelo autônomo se materializa. Segundo Street (2012), em diversos países esse modelo é dominante nas instituições de ensino, o que acaba causando inúmeros problemas, principalmente para a educação pública, como: o distanciamento do/a aluno/a das práticas escolares, por nunca

refletirem seus contextos sociais; a reafirmação pela escola (já que para o autor, a mídia tem grande papel na “reificação” de determinado letramento) da “desimportância” dos letramentos dos/as estudantes e, conseqüentemente, dos grupos que fazem uso deles; a manutenção do baixo nível de desenvolvimento da utilização dos letramentos no contexto social; dentre outros tantos.

Em meio às conceituações de letramento ideológico, Street (2012) definiu também a ocorrência dos letramentos na sociedade em eventos e práticas. Para ele, os eventos de letramento dizem respeito à utilização imediata da língua escrita. São os eventos que, segundo o autor, podem ser fotografados, como a produção de um convite de aniversário, por exemplo. Os eventos de letramento, porém, não têm um fim em si mesmos, eles direcionam para as práticas. Assim, as práticas de letramento são convenções sociais e necessariamente os porquês dos eventos acontecerem, como é o caso de uma festa de aniversário, que para ocorrer envolveu uma série de eventos de letramento, como a produção de listas de convidados, a compra dos materiais necessários, a própria produção dos convites, entre outros. Nas palavras do autor, “o conceito de práticas de letramentos é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 76): as práticas de letramento, que ocorrem de diferentes formas e em diferentes contextos socioculturais.

Relacionando esses conceitos à escolarização dos letramentos, percebemos que, sendo o modelo autônomo mais frequente, os usos da língua escrita realizados em sala de aula, resumem-se a eventos de letramentos prestigiados na sociedade, sem que os/as alunos/as ao menos saibam o objetivo de suas produções. Nesse sentido, os eventos têm um fim em si mesmos, não sendo associados a nenhuma prática de letramento.

Um exemplo disso é apresentado por Rojo (2001), no qual a autora analisa uma pesquisa que traz em seu corpus a observação de aulas das disciplinas de Geografia, História e Ciências no Ensino Fundamental, objetivando estabelecer um letramento escolar. Em uma dessas observações, a professora utiliza conteúdos anteriormente explicados em sala de aula para a produção de um texto explicativo, porém, em nenhum momento da abordagem é exposto o porquê da produção, ou seja, a quais práticas de letramento estão direcionados os eventos que seriam desenvolvidos. Sabemos que esse exemplo se repete na maioria das aulas em que exista a utilização da língua escrita em disciplinas de língua materna e talvez ainda mais em outras disciplinas, já que, como a própria autora diz, as formações conteudistas são muito mais frequentes (ROJO, 2001). Portanto, por mais que os/as professores/as dessas disciplinas

trabalhem com base na língua escrita a todo momento, poucas são suas formações para a utilização adequada desta em sala de aula.

Com base em suas análises sobre o letramento escolar, Rojo (2001) ainda define três modos de ser, no qual o/a professor/a utiliza o texto escrito em sala de aula: retrospectivo, empírico e prospectivo. O modo retrospectivo direciona-se a um texto já lido; o modo empírico diz respeito à utilização imediata do texto; já o prospectivo refere-se a um uso da língua escrita que ainda será feito. A autora não condena a utilização do texto de forma retrospectiva, empírica ou prospectiva, porém, critica o modo como esse letramento escolar ocorreu, de maneira autoritária, valorizando apenas o sentido literal do texto, sem abrir espaço para outras interpretações - o que ela chama de *vetriloquismo do/a professor/a* -, como também a ênfase na norma, nos padrões, na forma “correta” de se fazer o evento.

Buzen (2010), ao conceituar o letramento escolar, apresenta-o como um conjunto variável de formas de utilização da língua, materializadas em gêneros do discurso, desenvolvidas na esfera escolar. O autor acredita na existência de gêneros propriamente escolares, como a “chamada”, por exemplo, e de outros que são incorporados à escola, mas que originalmente pertencem a outras esferas sociais. Estes últimos serão ensinados aos/às alunos/as para que possam ser utilizados por eles/as na sociedade. Buzen (2010) chama de perspectiva curricular do letramento essa transposição do gênero socialmente utilizado para o ensino na escola, uma vez que

[...] a discussão central é a proposição de uma reorganização do ensino de língua materna a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural que leva em consideração as práticas sociais de leitura e escrita nos mais diversos espaços de circulação. (BUZEN, 2010, p. 116)

Nesse sentido, é necessário que as práticas pedagógicas com utilização dos letramentos possam ser revistas, tendo em vista uma abordagem ideológica do letramento, para que os/as alunos/as possam realmente se apropriar dos usos sociais da língua escrita e utilizá-los de forma efetiva em suas práticas sociais, sem o estabelecimento hierárquico de letramentos prestigiados e não prestigiados.

Para isso, Rojo (2001) acredita na necessidade de discussões com os/as professores/as que envolvam a reflexão sobre os motivos das teorias pouco ou nada impactarem a prática de forma tão hegemônica, mesmo tendo sido publicadas já há tanto tempo, e de como delinear perspectivas de transformação de práticas inadequadas. Street (2012) também questiona a aplicação dessas teorias às práticas, afirmando que “o próximo estágio de trabalho nessa área é

avançar além das críticas unicamente teóricas do modelo autônomo e desenvolver propostas positivas de intervenções no currículo, nos critérios de medida e na educação de docentes” (STREET, 2012, p. 88). Assim, ao se concentrar na formação de professores/as para a formação de leitores/as através do letramento literário e na sua repercussão sobre a prática docente, a presente pesquisa caminha nessa direção. Para tanto e tendo em vista ser a leitura um dos grandes desafios da escola básica atual, sendo ela imprescindível para a formação de leitores/as literários/as, dela trataremos na próxima seção.

1.1.2 A leitura

Muitos/as são os autores e autoras que têm discutido e conceituado a leitura nos últimos anos, a exemplo de Freire (1981), Lajolo (1993), Geraldi (1997), Kleiman (2002), entre tantos/as outros/as. Essa afirmativa tem muito a ver com a importância que vem sendo dada a ela, tanto do ponto de vista educacional, quanto sócio-político, os quais, individualmente, não se bastam e muito menos se excluem.

Para que possamos estabelecer o conceito de leitura aqui adotado, é necessário que definamos inicialmente o que entendemos por linguagem. Tomamos, assim, linguagem enquanto interação verbal, com o/a outro/a e com o mundo, com base em Bakhtin (2006). Segundo o autor, a materialidade semiótica e também ideológica é atribuída a sua interação verbal e, para tanto, todo signo deve ser estudado em articulação ao seu contexto de utilização. Para ele,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Nesse sentido, Faraco (2009), ao discorrer sobre as reflexões desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, apresenta coordenadas para indicar o conceito de linguagem desenvolvido pelo autor supracitado. Tais coordenadas nos direcionam para a perspectiva de refração de nossas relações com o mundo, sendo refração as diversas interpretações que fazemos dele. Assim, o

signo tanto reflete o mundo, quanto o refrata, dando sentido a ele. Outra coordenada se refere à relação eu/outro/a, da qual parte o conceito de que os enunciados já foram ditos por outros/as, na medida em que nos apropriamos dos discursos já existentes, na ciclicidade de vozes sociais. Além disso, a terceira coordenada corresponde à unicidade dos eventos do mundo da vida, relacionando as práticas de linguagem umas às outras nas “diferentes esferas de criação ideológica” (FARACO, 2009).

Geraldi (1997), sobre a linguagem como interação verbal, tem um posicionamento que vai de encontro a outras concepções, como a de linguagem enquanto expressão do pensamento ou enquanto instrumento de comunicação:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (GERALDI, 1997, p. 41).

Frente a essa conceituação de linguagem, encontramos na leitura, enquanto parte integrante e instrumento de prática de linguagem, esse processo de interação eu/outro/a/mundo e diferentes sentidos, através do texto. Sobre isso, para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita, que não a exclui; em vez disso, exige sua continuidade, já que, para uma leitura crítica, torna-se necessária a relação do texto com o contexto; é o que ele chama de leitura da “palavramundo”. Assim sendo, essa relação entre leitura da palavra e leitura do mundo é o que faz com que a realidade seja “reescrita”, transformada na busca de uma sociedade mais democrática. Essa concepção de leitura não difere da apresentada em Lajolo (1993), na qual

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (LAJOLO, 1993, p. 7).

Geraldi (1997), concordando com a autora e trazendo a discussão para questões mais pragmáticas e, principalmente as do ensino, afirma que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (p. 91), na qual o/a leitor/a não é figura passiva, mas agente de busca de significações, e o/a autor/a, por mais que tenha produzido o texto para seus/as interlocutores/as, não domina o processo de leitura de seu/a leitor/a sozinho/a. Para Geraldi (1997), comungando com Lajolo (1982), esse/a leitor/a amadurece, não de acordo com a idade, mas com suas leituras, à medida que cada nova leitura o/a desloca para outras

significações dos lidos, do/a ser humano/a e da vida. Para isso, é imprescindível que se crie condições para a formação desse/a leitor/a.

A esse respeito, Kleiman (2002) acredita que o desprazer pela leitura muitas vezes manifestado por crianças e jovens, atualmente, está atrelado a fatores tanto escolares, quanto extraescolares. Ela cita, como exemplo, o pouco espaço dedicado à leitura no cotidiano brasileiro; a falta de um ambiente de letramento, como materiais escritos; a formação, muitas vezes, precária do/a professor/a, tanto enquanto profissional, quanto enquanto leitor/a, “tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler” (KLEIMAN, 2002, p. 15).

Além desses fatores, em relação mais especificamente ao ambiente escolar, a autora apresenta também como aspectos que contribuem para o desinteresse dos/as alunos/as para com a leitura, as concepções de texto e leitura dos/as próprios professores/as, já que tais concepções direcionam os métodos utilizados por eles/as em sala de aula. Enquanto concepções de texto, referidas pela autora como impulsionadoras do desinteresse na leitura, estão a de texto enquanto conjunto de elementos gramaticais e como repositório de mensagens e informações. Para Kleiman (2002), com base na primeira concepção, o/a professor/a utiliza o texto apenas como suporte para atividades gramaticais, enquanto na segunda, o texto é apenas um aglomerado de palavras, no qual o/a aluno/a deve tirar dele uma informação, sem que seja considerado o contexto no qual se insere.

Já as concepções de leitura muito típicas do ambiente escolar e que não contribuem para a formação de leitores/as são: a leitura enquanto decodificação; a leitura como avaliação; e a integração de concepções de leitura autoritárias (KLEIMAN, 2002). Para ela, a concepção de leitura enquanto decodificação corresponde a uma “prática muito empobrecedora” (p. 20), que nada acrescenta à visão de mundo do/a aluno/a. Com relação à concepção de leitura enquanto avaliação, a autora acredita que o foco está mais voltado “à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta” (p. 21), além de o/a aluno/a ser cobrado por resumos, relatórios e fichas de leitura, tarefas que na maioria das vezes apenas desvalorizam a real necessidade da leitura. Kleiman (2002) considera a terceira como uma junção de concepções autoritárias. Ela conceitua que

A união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada. Essa concepção de leitura permite todas as deturpações já apontadas, que agora resumimos: a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-

se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação "autorizada" (KLEIMAN, 2002, p. 23)

Quanto ao método, a autora expõe como práticas comuns a utilização de sequências padronizadas propostas nos livros didáticos, a falta de interação na leitura entre professor/a e aluno/a, a evidência de determinada interpretação como única autorizada, a leitura silenciosa e perguntas posteriores sobre o texto, além da atenção demasiada dada aos conteúdos do texto e não ao texto em si.

Como concepção alternativa às apresentadas acima, Kleiman (2002) defende que a abordagem com a leitura em sala de aula não deve estabelecer um único roteiro para todos os textos. Nesse sentido, o/a professor/a deve estabelecer objetivos para cada leitura e fazer uma análise que ela chama de pré-pedagógica, levando em consideração o texto, o/a autor/a e o/a aluno, já que, para ela,

[...] a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (KLEIMAN, 2002, p. 49)

Assim, concordamos com os autores e autoras, ao passo que assumimos aqui a concepção de leitura enquanto processo dialógico entre autor/a-texto-leitor/a, no qual, o/a autor/a imprime sua marca no texto, com base em seus conhecimentos do mundo e da língua, e o/a leitor/a, que não é passivo/a, dialoga com essa impressão, tomando por base seus próprios conhecimentos, enquanto adquire novos a partir da leitura, sendo o texto seu mediador.

Esse aspecto ativo das entidades envolvidas na leitura é ainda mais marcado quando nos referimos ao texto literário, que tem por característica seu caráter polissêmico, abrindo margem para diversas interpretações por parte do/a leitor/a. Com isso, intensifica-se o processo de reconstrução de significados subjetivos em interação com o mundo, a partir da leitura do texto literário, já que o objeto da literatura é a própria condição humana, como afirma Todorov (2009). Pensando na valorização desse processo, o autor afirma que é nosso dever, enquanto adultos/as, transmitir para as crianças essa herança: “A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2009, p. 94). É importante, assim, analisarmos como esta herança está sendo transmitida para as crianças.

1.1.3 O letramento literário

Partindo das reflexões feitas acima sobre letramentos e leitura, trazemos o conceito de letramento literário, com base em Cosson (2006), Cosson e Paulino (2009), e Souza e Cosson (2011). Para Souza e Cosson (2011), o letramento literário é uma expansão do termo “letramentos”, tendo sua especificidade com base na diferenciação da escrita literária. Para os autores,

[...] ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102)

Essa relação diferenciada com a escrita parte da própria linguagem literária que se destaca das demais e, por isso, esse letramento configura-se como singular. Cosson (2006) afirma que é “da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem” (p. 16). Assim, a linguagem conotativa, característica da literatura, possibilita diversas interpretações, ou seja, promove a pluralidade de sentidos, a quebra de determinadas regras linguísticas, que só é possível através da arte literária.

Definindo mais especificamente o termo, Cosson e Paulino (2009) acreditam que o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 67). Ou seja, no processo de letramento literário, constituído a partir da leitura, audição, ou produção do texto literário, ocorre a construção de sentidos por aquele/a que lê/ouve/produz. Esses sentidos são atribuídos ao/à próprio/a indivíduo/a, ao/a outro/a e ao mundo, ou seja, ao contexto social do sujeito, fazendo-o/a (re)significar-se e a suas interpretações, refrações, reflexões. Esse processo afeta a constituição do sujeito em suas próprias interações no mundo através da literatura, por isso a atribuição do termo letramento a ele.

Cosson (2006) afirma que “o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito na escrita” (p. 16), além da própria influência da experiência literária para o/a leitor/a, que “incorpora” o/a outro/a, sem que se perca a própria identidade, adquirindo assim vivências que

não são suas na realidade, mas que poderiam ser. Assim, o autor, acreditando ser este um caráter humanizador, enfatiza a necessidade de uma escolarização adequada da literatura através do letramento literário.

Para ele, o ensino de literatura na escola tem se dado prioritariamente sob dois pressupostos: no Ensino Fundamental, a utilização da leitura literária como reforço à habilidade de leitura e de escrita; e no Ensino Médio, como formação cultural do/a aluno/a (COSSON, 2006). Segundo o autor, esses pressupostos pouco ou nada contribuem para a formação de um/a leitor/a que crie mecanismos para exploração e extrapolação do texto literário, mecanismos esses que em geral são aprendidos na escola e acionados para leituras fora dela, sendo o/a professor/a mediador/a desse conhecimento. Nesse caso, a escola deve buscar a formação de um/a bom/a leitor/a que, segundo Cosson (2006), “[...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (p. 27). Para isso, ele conceitua que é necessária uma análise literária que tome a literatura como processo interativo, que precisa de respostas do/a leitor/a e que faça com que este/a penetre na obra de diferentes formas e sob vários aspectos. Segundo o autor,

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p. 30)

Com base nisso, o autor organiza o processo de letramento literário através de sequências de interpretação de determinada obra literária selecionada, denominadas de sequência básica e sequência expandida. A sequência básica (a qual utilizamos nas formações da pesquisa aqui relada) requer quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para ele, o objetivo da motivação é preparar o/a aluno/a para entrar no texto. Como exemplo disso, o autor observa que construir uma situação na qual os/as alunos/as devem responder a uma questão ou posicionar-se em relação a um tema, de acordo com o texto escolhido, é uma maneira de construção da motivação, que tanto pode envolver leitura, escrita e/ou oralidade. Além disso, é importante que esse momento da motivação não seja muito longo, ao ponto que seu objetivo possa se perder (COSSON, 2006).

O segundo momento, a introdução, diz respeito à apresentação do/a autor/a e da obra. É importante também, de acordo com o autor, que se entregue um exemplar físico da obra para que os/as alunos/as possam manusear, analisar os elementos paratextuais, a capa, a orelha, o

prefácio, entre outros. Assim como a motivação, esse momento também deve ser breve. O próximo momento é o da leitura, a qual o autor defende que seja acompanhada pelo/a professor/a através de intervalos, já que a leitura escolar precisa ter uma direção, um objetivo a cumprir. Nesse caso, nos intervalos da leitura, o/a professor/a poderia analisar se existem dificuldades e buscar saná-las. Um exemplo dado é o de introduzir leituras mais curtas, que tenham alguma relação com a obra principal durante os intervalos, estabelecendo aproximações entre os textos. O/a professor/a deve negociar com os/a alunos/a o tempo de leitura e dos intervalos, contanto que não sejam muito longos, para que não se percam os objetivos propostos.

O último momento é a interpretação, a qual o autor divide em interior e exterior. A interpretação interior é aquela que acompanha a decifração, ou seja, o momento da leitura. O momento exterior é para o autor a “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65). É importante, segundo ele, que se faça um registro dessa interpretação, pois é necessário que o/a aluno/a faça uma reflexão sobre a obra lida de forma explícita e estabeleça um diálogo entre essa reflexão e as dos/as demais leitores/as em comunidade.

Além da sequência básica, o autor propõe a sequência expandida, segundo ele, pensada a partir de questionamentos de professores/as de Ensino Médio, que tinham dúvidas em relação a trabalhar com obras tidas como mais complexas, como é o caso dos cânones da literatura. Essa sequência possui os mesmos momentos que a sequência básica, porém, a partir da fase de leitura, são definidos três intervalos preestabelecidos, nos quais seriam discutidos pontos específicos da obra.

Para Cosson (2006), a interpretação, na sequência expandida, deve dividir-se em algumas partes as quais seguem suas definições e funções. A chamada “primeira interpretação” se refere à apreensão global da obra e seu impacto em relação à sensibilidade do/a leitor/a. Após isso, é feita uma contextualização em relação ao movimento de ler a obra dentro de um contexto teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador (relação da obra com o presente) e temático.

A partir dessa contextualização, é feita a “segunda interpretação”, que tem por objetivo o aprofundamento em um dos aspectos da obra, como em um personagem, um tema, um traço estilístico, uma outra leitura, etc. Essa segunda interpretação liga-se à contextualização de forma indissociável. Essa articulação pode acontecer de forma direta e indireta. A forma

indireta “é aquela em que o aluno realiza a contextualização separadamente, ou seja, a pesquisa é feita sem que se estabeleça uma relação prospectiva e imediata com a atividade seguinte” (COSSON, 2006, p. 92). Já na forma direta, as duas etapas, de contextualização e de exploração desse enfoque da obra são integradas, sem haver separação entre elas.

Ao final de todo o processo, é sugerido pelo autor a expansão, que seria o movimento de ultrapassagem de um texto para outros que antecedem ou são posteriores à obra principal, sendo essa expansão essencialmente comparativa, provocando a indicação de outras referências e incentivando o interesse em relação a elas.

Consideramos extremamente válidos os direcionamentos feitos por Cosson (2006), porém, é importante termos em mente que nenhuma proposta metodológica é estática e inalterável. Pelo contrário, o autor traz em seu livro opções de abordagem do texto literário, visando negar um ensino que pouco ou nada contribui para o desenvolvimento do letramento literário dos/as alunos/as. Assim, como afirma Kleiman (2002), os objetivos e análises pedagógicas devem ser desenvolvidos de acordo com diversos fatores, ficando a cargo do/a professor/a analisá-los de acordo com seu contexto de atuação.

Nesse sentido, inúmeros outros/as autores e autoras trazem possibilidades metodológicas que podem ser adequadas às realidades de cada profissional, bem como aos textos selecionados, como Alves (2013), que aborda a utilização do gênero cordel, intercalando as leituras com outras obras; Dalvi (2013), que traz propostas para uso da literatura, seleção de textos, avaliação do trabalho com a literatura e para o trabalho com a literatura no livro didático; Costa (2013), que compila inúmeras sugestões de atividades com a literatura infantil; Ramos (2013), que nos direciona para a importância da abordagem adequada das ilustrações nos livros infantis; dentre tantos e tantas outros/as.

Entre tais autoras e autores, Aguiar *et al.* (2001) afirmam ainda a necessidade de que o/a professor/a deve compreender a dinâmica de circulação do material, além da natureza e função da literatura, bem como ser leitor/a de literatura, para que possa formar outros/as leitores/as. Assim, tendo em vista a necessidade do/a professor/a do conhecimento sobre a teoria, inclusive da própria literatura, no caso de nossa pesquisa, a infantil, nos deteremos a ela e seu ensino no tópico subsequente.

1.2 LITERATURA INFANTIL E SUA LEITURA NA ESCOLA: HISTÓRICO, CENÁRIO E POSSIBILIDADES

Na presente seção, apresentamos um breve histórico da literatura direcionada para a criança, justificado pela necessidade de entendermos o desenvolvimento histórico dessa arte para que possamos compreender melhor seu conceito, formas de aparição na atualidade, bem como as implicações desse histórico em sua abordagem nas escolas. Cumprido esse percurso, tratamos do conceito da literatura infantil apresentado por autores e autoras como Gregorin Filho (2011), Faria (2007), Aguiar *et al.* (2001), entre outros/as, as suas formas de abordagem na escola e as possibilidades de melhoria das práticas de leitura literária.

1.2.1 Breve histórico da Literatura infantil

A literatura infantil tem seu surgimento muito após a origem da literatura para adultos, porém seu desenvolvimento, bem como o daquela, está marcado por diversas modificações sociais que influenciaram na dinâmica de suas produções. No Brasil e no mundo, estrutura, perspectivas, temas, conteúdos, formas, foram sendo modificados de acordo com os contextos de suas produções (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007; AGUIAR, 2001; RAMOS, 2013).

Na Europa, em meados do século XVII, as produções infantis e adultas se imbricaram, quando algumas obras adultas eram também direcionadas às crianças durante o classicismo francês, como as fábulas, de La Fontaine, (1668 e 1694), As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, e os Contos da Mãe Gansa, de Charles Perrault (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). No entanto, segundo as mesmas autoras, a partir da Revolução Industrial no século XVIII, impulsionada por seu viés político-econômico, surge a literatura direcionada à criança, bem como outros objetos voltados para o público infantil, como o brinquedo, que passam a ser comercializados, tendo em vista que os menores deixam de trabalhar nas fábricas, para receber

uma educação escolar, antes dispensável. Nesse sentido, atrelada aos valores necessários a serem desenvolvidos pela família, os livros infantis mantinham um caráter didático-moralizante. Além disso, visando atender aos interesses da escola, assumia também uma proposta pedagógica (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007), direcionando, pelo olhar do adulto, como a criança deveria ser e se portar diante das situações sociais.

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2007), no Brasil, a literatura infantil teve suas primeiras aparições no século XIX, com esporádicas traduções de obras. Apenas no final do século XIX para o início do século XX é que se pode marcar o começo de uma literatura brasileira destinada ao público infantil.

Assim, durante o surgimento e a evolução da literatura infantil, inúmeras foram as modificações sofridas por esta, atreladas às concepções de infância e ao contexto de produção das obras, como ocorreu durante a Revolução Industrial. No Brasil, a literatura seguiu esse perfil nas traduções, durante o século XIX e início do século XX. É apenas a partir de Monteiro Lobato, já no começo do período modernista, que a literatura infantil passa a ser escrita considerando a perspectiva de mundo da própria criança, com sua natureza contestadora, imaginativa e lúdica, representada perfeitamente na personagem da boneca de pano do Sítio do Pica-Pau Amarelo: Emília (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Segundo Aguiar *et al.* (2001), essa fase da literatura estende-se até o final da década de 1940, a partir de quando ela passa a se caracterizar como imitação mal feita das obras da época lobatiana. Essa imitação perdura até a década de 1970, momento em que a literatura infantil sofre uma renovação dos textos, através da reescritura de contos de fada, da criação de obras com problematização social, profundidade psicológica e utilizando elementos da cultura de massa (AGUIAR *et al.*, 2001).

É nessa época, pós 1970, que os livros infantis passam a ter um dinamismo diferente. Segundo Ramos (2013), as ilustrações nos livros infantis passam a ter maior relevância e começam a funcionar como uma linguagem a ser “lida”, bem como a linguagem verbal presente na obra. Assim, as imagens, antes vistas como elementos meramente decorativos, passam a ocupar lugar de destaque nos livros. A autora acredita que no mundo cada dia mais imagético no qual as crianças estão expostas, torna-se quase impossível a possibilidade de uma literatura infantil que não apresente a ilustração como parte integrante de uma obra. Atualmente, os livros infantis trazem em suas composições, imagens, pinturas, compartimentos para a interação do/a leitor/a com a obra, tanto em livros físicos, quanto virtuais, tridimensionalidade, dentre tantos

outros recursos atrativos. Assim, esta modalidade de literatura deu um salto de apenas propor a leitura da linguagem verbal, para uma infinidade de outras leituras e interações.

Percebemos, dessa forma, que a literatura infantil sofreu influência da história, o que fez com que ela se desenvolvesse, passando, primeiramente, de uma literatura para adultos/as a uma literatura adaptada, didática e moralizante; depois, a uma literatura voltada realmente aos interesses da criança e suas especificidades. Entretanto, mesmo com todos esses avanços ao longo dos anos de história da literatura infantil, segundo Aguiar *et al.* (2001), na atualidade, duas tendências ainda continuam disputando espaço nesse meio: “pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade de expressão” (p. 34). A tensão entre esses dois polos e, ainda a permanência da tendência pedagogizante, nos dias de hoje, tornou o livro um produto mercadológico, crescendo em produtividade, mas, por vezes, perdendo seu caráter estético. Desse modo, na escola permanece um ambiente de embate entre eles, uma vez que nessa instituição aborda-se a literatura tanto com fins pedagógicos, quanto emancipatórios. Na seção a seguir, tratamos de como a escola vem lidando com essas tendências e com as diferentes possibilidades do ensino de literatura.

1.2.2 Literatura Infantil, cenário e possibilidades de leitura na escola

Inúmeros/as autores/as buscaram conceituar o que é literatura infantil. Gregorin Filho (2011), por exemplo, afirma que a literatura tem como característica primeira a arte. O autor acredita ainda que

[...] após a década de setenta, encontra-se uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo (GREGORIN FILHO, 2011, p. 17).

[...] trazem as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos para serem lidos/vistos/sentidos numa literatura para as crianças de hoje, conflitos esses levados às crianças com uma proposta de diálogo, não somente de imposição de valores [...] (GREGORIN FILHO, 2011, p. 17).

Para Faria (2007), a literatura como um todo possui um caráter polissêmico, diferentemente dos textos funcionais, pois caracteriza-se pela multiplicidade de sentidos, possibilitando diversas interpretações de um único texto por parte de seus/as leitores/as. Assim, “sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual” (p. 12)

Aguiar *et al.* (2001), por outro lado, reúnem alguns/as autores/as e seus conceitos de literatura infantil. Com base em Zilberman (1981), as autoras destacam que a literatura infantil mantém seu caráter enquanto arte, na medida em que rompe com o normativo, o pedagógico e a visão do adulto, levando o/a leitor/a à compreensão da sua existência. Aguiar *et al.* (2001) definem literatura ainda, com base em Cecília Meireles (1984), afirmando que

[...] literatura infantil é tudo o que escrevemos para a criança e que ela lê *com utilidade e prazer*. [...] o gosto e a preferência do leitor infantil por esta ou aquela obra serve para delimitar o conceito de literatura infantil e para afirmar a qualidade do texto (AGUIAR *et al.*, 2001, p. 17).

Além dessas autoras apontadas por Aguiar *et al.* (2001), elas ainda afirmam que, segundo Sosa (1978) “[...] a literatura infantil é uma forma literária escrita num léxico especial, que procura estar de acordo com as características psíquicas da criança e responder às suas exigências intelectuais e espirituais.” (p. 17).

A partir de Bettelheim (1980), as autoras ainda destacam que

[...] a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. O livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança. Através da leitura, ela vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia-a-dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz. (AGUIAR *et al.*, 2001, p. 18)

Nessa dimensão da literatura infantil exposta pelas autoras, seguindo os pressupostos de Bettelheim (1980), percebemos a força da função psicológica (CANDIDO, 1972) desta literatura, à medida que a representação simbólica do mundo da criança, por meio da ficção e da fantasia, necessárias ao ser humano, lhe oferece possibilidades de reflexão sobre si própria e sua existência, auxiliando no desenvolvimento de sua personalidade.

Mesmo frente a essas definições bastante avançadas e bem consolidadas no meio acadêmico sobre a literatura infantil, a escola ainda vive em uma constante tensão frente a seu ensino, como discutido anteriormente. Segundo Evangelista *et al.* (2011), essa tensão, dentre outros motivos, decorre do fato de que é natural à escola a pedagogização de seus objetos de estudo, como é o caso do discurso científico, por exemplo, que precisa ser descontextualizado

de sua fonte original, “a fim de que possa passar por processos de seleção, simplificação, condensação e elaboração, para configurar em materiais didáticos” (p. 12). Desse modo, as autoras questionam como pode a literatura estar presente num ambiente pedagógico por natureza, sem perder seu caráter estético, característico da arte.

É por entender esse ambiente naturalmente pedagógico da escola que Soares (2011) afirma que a escolarização da literatura é necessária. A autora critica o efeito negativo causado pelo termo “escolarização”, quando se refere a essa arte, porém, essa pejoratividade do termo ocorre por ter se tornado comum sua escolarização inadequada. Ou seja, quando o assunto é literatura na escola, nos remetemos diretamente à leitura enfadonha de textos que não fazem sentido para o/a aluno/a, o estudo da história literária, a resolução de atividades que são o fim da leitura do texto, dentre outras inadequações. Assim, ela reafirma a inevitabilidade desse processo, mas com base em reflexões que levem a sua utilização de forma adequada, sem que se perca pelo caminho pedagógico a real qualidade da literatura. Dessa forma, sobre a escolarização da literatura, Soares (2011) afirma que,

É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21).

É nesse sentido que a autora propõe a discussão e identificação de como a literatura vem sendo utilizada de forma inadequada na escola, para que essas reflexões apontem para formas adequadas de como ela pode ser abordada. Para Soares (2011), a leitura e estudo de textos se constituem como a instância mais comum da escolarização da literatura, bem como a mais sujeita a inadequações, tendo em vista a necessidade de seleção de textos, gêneros e obras; de seleção de um fragmento que se constituirá no texto a ser lido e estudado; de transferência de seu suporte original para um didático; e de objetivos e intenções estabelecidas para a leitura e o estudo do texto. São esses os aspectos que, para a autora, se configuram como mais sujeitos à inadequação.

Soares (2011), desse modo, aponta exemplos de como esses aspectos podem ser utilizados de forma inadequada: o texto enquanto pretexto para exercícios gramaticais; a utilização dos/as mesmos/as autores/as sempre, sem levar em consideração a imensa quantidade de autores/as de diferentes formas e estilos; a fragmentação errônea de textos, destituindo deles seus sentidos; a mudança de suporte do livro literário para o livro didático, sendo que estes

possuem finalidades, aspecto, diagramação e ilustração diferentes (nesse caso é necessário que essa mudança não afete as características fundamentais do texto); as atividades que não conduzem ao que é essencial no texto literário, voltando-se sempre aos conteúdos e informações que os mesmos carregam. Desse modo, em síntese, a autora considera enquanto escolarização inadequada aquela “que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 2011, p. 47).

Ainda quanto à mudança de suporte do livro literário para o livro didático, Soares (2011) aponta para os problemas em utilizar este instrumento e suas atividades de pós leitura, tendo em vista que os exercícios propostos quanto ao texto, muitas vezes já fragmentado, não direcionam o/a leitor/a a recuperar o não dito através das inferências. Liberato (2011) também afirma que tais atividades são em geral improdutivas “porque não levam em conta a importância do conhecimento prévio do leitor ou porque não são adequados a eles” (p. 224).

Frente a esse cenário, e partindo das reflexões sobre o que é inadequado no trabalho com a literatura em sala de aula, se faz necessário buscar possibilidades de escolarizar a literatura de forma adequada, que para Soares (2011) seria uma escolarização “que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (p. 47).

Pensando nisso, Costa (2013) traz um percurso metodológico para o trabalho com a literatura infantil que se inicia na função da literatura, enquanto “arte da palavra, com a estética e com o imaginário” (p. 16). A autora afirma a importância do/a professor/a no processo de mediação do texto, o qual pode tanto conquistar, quanto afastar o/a aluno/a (caso demonstre desconhecimento da natureza da literatura e de sua leitura) da leitura literária. Entendendo a função da literatura infantil, a autora acredita ser importante que sejam traçados objetivos para seu ensino, que dependem do tipo de leitor/a que se deseja formar. Para Costa (2013), concordando com Solé (1998), aprender a ler significa ser ativo, traçar objetivos para a leitura, se autoquestionar sobre o conteúdo e sua compreensão, exercendo controle sobre a própria aprendizagem. Assim, o/a leitor/a que se deseja formar é aquele que tem domínio de sua leitura, que sabe como proceder, frente à obra, que reflete sobre a leitura e aprende com ela.

De forma não divergente, Rouxel (2013) também acredita haver um percurso que deve ser trilhado antes de se pensar na metodologia para o ensino de literatura. Para a autora, é importante que o/a professor/a tenha em mente o “para quê” ensinar literatura, tendo em vista

que esse para quê direciona para o “como” ensinar. Outro questionamento que o/a professor/a deve fazer, segundo ela, é o de “qual literatura ensinar?”, e ter em mente os avanços teóricos sobre o ensino de literatura, os quais afetam as noções em relação às concepções de literatura, à leitura literária e à cultura literária. Para ela, apenas partindo desses princípios é que podemos pensar em procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, e com base em tudo que foi discutido ao longo do presente capítulo teórico, ficou claro o que é necessário para uma escolarização adequada da literatura infantil. Porém, para que tal adequação possa acontecer, é necessário que o/a professor/a tenha o preparo necessário para desenvolver um caminho metodológico que conduza o/a aluno/a ao gosto pela leitura e, conseqüentemente, para a formação de um/a bom/a leitor/a. Acreditamos, portanto, que todo esse aparato teórico e todas essas reflexões só podem ser desenvolvidos por meio de uma formação de professores/as que direcione para: concepções teóricas adequadas; conceitos de literatura infantil e suas especificidades; o tipo de leitor/a que se deseja formar; objetivos para a formação desse/a leitor/a; e, a partir disso, possibilidades metodológicas. Nesse caso, antes de pensarmos no “como”, é fundamental que tenhamos, enquanto educadores/as, um bom arsenal teórico, que direcione nossas concepções e objetivos para o ensino de literatura. É importante também que deixemos claro aos/às alunos/as tais objetivos, para que os eventos de letramento direcionem para práticas e façam sentido para eles/as.

Portanto, urge a necessidade de ações formativas que envolvam tais discussões. Sem que haja possibilidades para tal formação, o ensino de literatura corre um grande risco de manter-se subjugado a uma escolarização inadequada que pouco ou nada contribui para a formação de um/a leitor/a competente, capaz de analisar a arte literária e conectá-la a sua existência e a de seus/as semelhantes.

É sobre isso que o próximo capítulo trata, destacando inicialmente nossa perspectiva em relação à formação de professores/as como um todo, até chegarmos às discussões sobre a formação de professores/as para a formação de leitores/as.

2. CAPÍTULO – A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS

O presente capítulo visa apresentar a perspectiva de formação de professores/as adotada por nós para o desenvolvimento da pesquisa empreendida neste estudo. Além disso, discutimos os saberes docentes, a identidade do/a professor/a e a formação específica para a formação de leitores/as literários/as. O primeiro tópico desenvolve a discussão sobre a formação dos diversos saberes docentes e seus papéis na constituição da identidade do/a professor/a, com base em Tardif (2014), Pimenta (1999), Nóvoa (2009; 2019), Amiguiho (2002) e Bolzan (2008), dentre outros autores e autoras. No segundo tópico, nos dedicamos exclusivamente à formação do/a professor/a para a formação de leitores/as. Para isso, trazemos Kleiman (2008), conceituando os saberes necessários aos/às docentes de língua materna e apresentando a importância do ensino da língua enquanto prática social e Leal (2011), que traz os problemas da formação para o ensino de literatura e suas possibilidades de melhoria. Sobre este último, também utilizamos autores/as como Costa (2013) e Fernandes (2011), dentre outros/as.

2.1 SABERES DOCENTES, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

A formação de professores/as é uma questão já bastante discutida em estudos atualmente. Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005), afirmam, através de Brzezinski e Garrido (2001), que as pesquisas no Grupo de Trabalho “Formação de Professores”, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (Anped), que 64% da produção volta-se para a formação inicial e continuada, com grande diversidade de enfoques na investigação, metodologia e nas temáticas. Outras pesquisas tratam de outros temas relacionados à formação do/a professor/a, como os conceitos de identidade e saberes docentes, como é o caso de Tardif (2014) e Pimenta (1999).

Para Tardif (2014), o saber do/a professor/a é “plural, compósito e heterogêneo” (p. 61) e é construído através da “formação inicial, contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc” (p. 60). Dessa forma, o autor nos leva a refletir que, muito antes da formação inicial, o saber do/a professor/a já começa a ser constituído, com base em suas vivências pessoais como um todo, inclusive enquanto aluno/a nos anos que passa na escola. Assim, para ele, os saberes docentes vão além da formação inicial e continuada e se constituem através de outras vivências do/a ser humano, bem como da própria prática profissional. Todos esses saberes irão constituí-lo/a enquanto professor/a, influenciando na sua capacidade de gerenciamento das funções profissionais, tanto previstas, como realização de aulas, produção e correção de avaliações, quanto imprevistas, como questionamentos dos/as alunos/as, problemas entre pares, etc.

Pimenta (1999), por sua vez, compreende que os saberes adquiridos pelo/a professor/a são constituintes de sua identidade docente. Ela afirma que essa identidade não é imutável, mas sim, um processo de construção historicamente situado, que muda de acordo com as necessidades sociais. Apresenta como saberes docentes, os quais discutiremos abaixo: a experiência, que se constitui desde o/a professor/a, enquanto aluno/a, até a transformação do/a aluno/a em professor/a; o conhecimento, que é a informação, classificada, analisada e contextualizada, ou seja, tornada útil, através da inteligência; e os saberes pedagógicos, constituídos na reflexão da prática docente (PIMENTA, 1999).

Assim como a autora, Tardif (2014) também compreende como importante a trajetória do/a professor/a enquanto aluno/a em sua formação identitária, saber tal que não se finda, mas se prolonga em toda sua trajetória docente, compreensão conceituada também por Tardif e Raymond (2000), quando afirmam que “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho” (p. 210).

Quanto aos conhecimentos conceituados pela autora, estes referem-se aos conteúdos aprendidos pelos/as professores/as, principalmente em sua formação inicial, mesmo não se encerrando nela, e que ele/a irá ensinar em suas salas de aula. Porém, como a própria autora afirma, tais conhecimentos são informações, que precisam ser classificadas, analisadas e contextualizadas, para poderem se tornar úteis, discussão assemelhada a de Evangelista *et al.* (2011), sobre a importância da didatização dos conhecimentos científicos a serem ensinados na

escola, quando afirma que “o discurso científico é refocalizado e reposicionado pelas diversas áreas do conhecimento, a fim de que receba o formato de um discurso *instrucional*” (p. 12).

Já os saberes chamados por Pimenta (1999) de pedagógicos e didáticos, referem-se àqueles adquiridos na prática docente. A autora utiliza a teoria do triplo movimento, de Schön (1990), que propõe uma constante reflexão pelo/a professor/a acerca de sua própria prática, refletindo na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim, ela defende a formação de professores/as reflexivos/as, que devem vivenciar diariamente esse triplo movimento.

Contudo, é importante levar em consideração, que, por mais que outros fatores interfiram nessa construção identitária, através da união de saberes, a formação acadêmica do/a professor/a, bem como sua prática e reflexão, são primordiais em sua constituição profissional. Acreditamos que a formação de bons/as professores/as não ocorre através de qualquer configuração formativa. Nesse sentido, é importante considerarmos o “como”, ou seja, “que formação poderá conduzir à constituição desse/a profissional reflexivo/a?”.

Quanto a isso, advogamos aqui que se torna primordial uma formação, tanto inicial, quanto continuada, que promova a articulação entre esses saberes (da vivência, de sua experiência enquanto aluno/a, etc.), principalmente entre a teoria e prática docente, na qual uma auxilia na reflexão da outra. Sobre isso, Amiguiño (2002), também refletindo sobre uma melhor maneira de desenvolver a formação, critica o distanciamento entre a academia e a prática na educação básica, deixando claro que o processo de formação ocorre de forma mais produtiva em grupo:

A transformação da lógica de formação centrada na escola, ou a partir de coletivos de intervenção, em mais uma tecnologia formativa reflete-se, agora, na subversão dos modos de trabalho de formação que a poderiam concretizar. A sua banalização e vulgarização, quando os procedimentos de formação que veiculam são do mais fino recorte informativo, expositivo e transmissivo, podem contribuir para desencantar quem neles participa e desacreditar ainda mais formas promissoras e efetivamente inovadoras de intervenção formativa (AMIGUINHO, 2002, p. 61).

O autor ainda critica a separação tempo-espço entre as formações e seus contextos de incidência social (no caso, a escola), e aponta resultados positivos de formações através de estágios na academia e as formações na escola, supervisionadas por aquela “e por companheiros, centrados no diagnóstico de situações, elaboração e desenvolvimento de projetos, com incidência, nas diferentes etapas de realização, em processos de trabalho de grupo ou em equipe” (p. 62). Defende que

A "regulação local" permitida pelo trabalho em rede pode favorecer a "emergência de uma flexibilidade identitária" que abala a rigidez das identidades normalmente defensivas. O dogmatismo, o espírito de corpo, a incapacidade de negociar, o isolamento defensivo e a culpabilidade latente podem vir a dar lugar à tolerância à diferença, à abertura a parcerias, à capacidade de negociar, à tomada de iniciativas individuais ou em pequenos grupos. (AMIGUINHO, 2002, p 62)

Nesse caso, o autor, ao defender uma formação de professores/as que desenvolva nesses profissionais a compreensão de si enquanto seres múltiplos e flexíveis em suas identidades, assim como nós, acredita na união entre academia e escola, tendo em vista que é aquela que o conhecimento científico é, em geral, produzido, e nesta onde inúmeras pesquisas se concentram. Em outras palavras, Amiguinho (2002) visa o cumprimento da dimensão social da pesquisa, a qual devolve à escola o conhecimento sobre ela construído. A medida que esse ciclo aconteça, torna-se possível uma formação que proporcione o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos nos locais de atuação desses/as profissionais, em coletivos de aprendizagem que buscam um mesmo fim, diferenciando-se de formações individualizadas e individualizantes, que pouco contribuem diretamente na melhoria dos problemas reais da escola. Esse processo produz a construção de uma identidade singular e grupal ao mesmo tempo, a medida que cada professor/a possui a sua própria identidade, mas também dialoga diretamente com a de seus pares, formando uma rede identitária do coletivo.

É justamente o que Bolzan (2008) reitera, ao tratar da importância do que ela chama de conhecimento pedagógico compartilhado, o qual é construído através das relações interpessoais, criando uma rica e variada rede de relações baseada em três dimensões: “o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica” (p. 105). E é através de uma formação que contemple essas dimensões que tal conhecimento poderá tomar relevo na escola.

De forma não divergente ao exposto até aqui, Nóvoa (2009) propõe um programa de formação docente que englobe todos os âmbitos do ser professor/a, desde o pessoal, o relacional e coletivo, de conhecimento, didático e social, apresentando ainda a importância do estudo de situações concretas da realidade escolar. Para ele,

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso (NÓVOA, 2009, p. 30)

Destacamos, dentre as instituições envolvidas no processo formativo docente, a importância da Universidade, tanto em seu âmbito de ensino, quanto da própria pesquisa em educação. Entendemos como primordial sua adesão à proposta de Nóvoa aqui apresentada, tendo em vista que, muitas vezes, a Universidade distancia-se da prática ou até mesmo, concebe teoria e prática como dimensões divergentes, como afirmam Pimenta e Lima (2005/2006), quando discorrem que “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (p. 6).

Nesse sentido, defendemos aqui uma formação centrada na escola, na profissão do/a professor/a, no compartilhamento de conhecimentos e reflexões entre docentes mais e menos experientes, com base em realidades concretas, bem como, como prevê Nóvoa (2009), na importância da dimensão pessoal do/a professor/a e de seu compromisso social para com a comunidade. Assumindo essa perspectiva, acreditamos que a formação do/a professor/a tem mais chances de impactos positivos nos problemas educacionais, já que se fundamentará em questões reais e coletivas.

Acreditamos, por fim, que o entrelaçar dessas discussões nos auxilia a percorrer caminhos mais sólidos no ideal de uma formação docente, que tenha como norte o/a professor/a reflexivo/a, conceituado por Pimenta (1999), com base em Schön (1990), e as facetas do/a bom/a professor/a, definidas por Nóvoa (2009). Uma formação que contemple o contexto, a realidade profissional de atuação do/a professor/a, a personalidade (NÓVOA, 2009) seu compromisso social, a coletividade e o compartilhamento. E é de acordo com essa perspectiva que desenvolvemos as formações relatadas neste trabalho e na qual nos baseamos para as discussões da próxima seção.

2.2 A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PARA A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO/A

Tratamos na seção anterior sobre a formação de professores/as e assumimos uma perspectiva voltada para a formação do/a professor/a reflexivo/a. Vimos também que, para isso, é necessário uma organização formativa que integre teoria e prática (apontando inclusive para os componentes curriculares dos cursos de Licenciatura) que favoreça a relação não hierárquica entre Universidade e escola e uma formação continuada centrada na escola, ou seja, em determinados/as professores/as e alunos/as, assumindo suas necessidades específicas.

Assim, partimos agora para a discussão de um âmbito mais específico dessa formação, que é o da formação de professores/as para o ensino de literatura e, conseqüentemente, para a formação de leitores/as literários/as, já que leitores/as não se formam sozinhos/as, e os/as principais agentes nessa formação, são os/as professores/as (LEAL, 2011). Assim, para nortear nossa discussão, nós colocamos alguns questionamentos a respeito da formação do/a leitor/a literário/a: será que os/as professores/as atuantes no ensino básico estão prontos/as, ou seja, formados/as para essa responsabilidade? Será que suas formações, inicial e continuada, lhe proporcionaram os saberes necessários para essa tarefa? A seguir, refletimos sobre as respostas para tais questionamentos

Nesse sentido, tratando sobre os saberes dos/as professores/as de língua materna para a atuação docente, Kleiman (2008) afirma que esses/as profissionais envolvem, em suas práticas, estratégias de ação através da linguagem, adquiridas na e pela ação, que se articulam com habilidade de uso dos códigos, técnicas de leitura e escrita, conhecimentos teóricos acerca de textos, estilos e gêneros, com as práticas sociais da linguagem. A autora acredita, assim, que é necessário que o/a professor/as de língua materna desenvolva uma dimensão, “social e agentiva, voltada para a ação, pela linguagem, na prática social” (p. 507), sendo a estruturação do ensino baseada nessa prática social, uma estratégia de didatização bastante eficiente na formação de professores/as.

Com isso, a autora volta-se para os conhecimentos que os/as professores/as de língua materna e, conseqüentemente de literatura¹, utilizam em suas práticas de ensino, a partir da articulação entre teoria e prática. Para ela, a formação, bem como a ação desse/a professor/a, deve estar voltada para a prática social da língua e, dessa maneira, para o letramento, não ficando presa apenas ao código e/ou a uma língua ideal e desconhecida pelos/as alunos/as.

¹ Já que a literatura configura-se como parte da disciplina de Língua Materna.

Assim, a estratégia de didatização configura-se na adequação dos conteúdos ao uso social da língua, através de situações reais de interação verbal.

Kleiman (2008) defende, assim, uma formação de professores/as, voltada para essa prática social, configuração que se torna primordial para a formação de alunos/as escritores/as, e conseqüentemente, a nosso ver, bons/as leitores/as, já que, com base nisso, eles/as desenvolverão

[...] estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender. (KLEIMAN, 2008, p. 511)

Assim como a autora, defendemos a necessidade de uma formação desses professores/as, voltada para o uso social da língua, não ficando presa apenas à dimensão do construto teórico linguístico. Acreditamos que tal formação contribui para uma construção identitária do/a professor/a que, engajado/a na transposição didática, ou transformação deliberativa² (NÓVOA, 2009), de tais conhecimentos, poderá considerar seus saberes teóricos, seu contexto, seus/as alunos/as, enfim, sua realidade, num processo reflexivo (PIMENTA, 1999).

Pensando no próprio ensino de língua materna, principalmente em relação à dificuldade desta na formação de leitores/as, Leal (2011) nos leva a refletir através de alguns questionamentos que nos parecem bastante pertinentes, quanto ao fato de ser ou não possível à escola ensinar a ler e, mais especificamente, ensinar a ler literatura, advertindo que, mais do que nunca, é proclamada a necessidade de formar leitores/as. Nessa direção, a autora aponta que, apesar da existência de inúmeras políticas públicas de fomento à formação de leitores/as, é notória a ainda ineficaz capacidade da escola em formar bons/as leitores/as. Para ela, isso se dá pelo fato de que tais políticas desconsideram o papel dos/as professores/as nesse processo formativo. Afirma ainda que, por mais importantes que possam ser as políticas de formação de leitores/as na escola, é primordial que se considerem nesse processo o papel do/a professor/a, enquanto aquele/a que ensina a ler, embora, em muitos casos, encontre-se completamente fragilizado/a quanto ao conhecimento em relação ao próprio objeto de ensino, pois “muitas

² Segundo Nóvoa (2009), esse processo exige mais do que uma mera transposição, na verdade, demanda uma transformação dos saberes, uma deliberação em resposta aos dilemas sociais, pessoais e culturais.

vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar” (p. 263).

Assim, para Leal (2011), um dos grandes problemas relacionados ao fato de a escola não conseguir atingir bons resultados sobre a formação de leitores/as, está na fragilidade dos conhecimentos do/a próprio/a professor/a acerca da leitura, principalmente a literária, bem como das próprias políticas públicas voltadas para a formação de leitores/as, que não consideram esse fator e, por isso, não empreendem intervenções para melhoria na formação desse/a profissional.

Saldanha e Amarilha (2018), com base nos estudos de Silva S. F. (2015), também afirmam que, mesmo existindo o investimento e incentivo à leitura por parte das políticas de leitura no Brasil, os resultados referentes aos níveis de leitura dos/as brasileiros/as ainda são insatisfatórios. Partindo disso, as autoras se questionam se as formações iniciais dos/as professores/as pedagogos contribuem para essa realidade. Dessa maneira, ao analisarem as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia de 27 Universidades Federais, dos 27 estados federativos do Brasil, as autoras perceberam que apenas 11 desses cursos possuem uma disciplina obrigatória voltada para a área de literatura. Dentre as demais, 14 ofertam apenas 01 disciplina, em caráter optativo, nessa área, com variação de carga horária entre 30 e 60 horas, enquanto 03 dos cursos nessas universidades não oferecem nenhum componente curricular voltado para a literatura, dentre aqueles optativos e obrigatórios.

Com base nas análises de tais estruturas curriculares, Saldanha e Amarilha (2018) acreditam haver um certo crescimento na inclusão da área de literatura nos cursos de Pedagogia, porém, considerando o currículo um território de disputas, percebem que ainda não há um consenso quanto a sua obrigatoriedade. Dessa maneira, entendem que

Esse quadro é relevante porque indica uma tendência de crescimento da presença da literatura em Pedagogia, ou pelo menos insinua certa sensibilidade à área. Por outro lado, como já enunciado anteriormente, currículo é um território de disputas, então, podemos concluir que esses indicadores assinalam que a oferta de Literatura no curso de Pedagogia não é consenso, pois ainda não conquistou total legitimidade como disciplina obrigatória. É na condição de obrigatoriedade que uma área se estabelece institucionalmente e, para que isso aconteça, a literatura ainda tem um largo espaço a ser ocupado, no caso específico do currículo de Pedagogia (SALDANHA, AMARILHA, 2018, p. 161)

As autoras consideram que a presença do componente curricular de literatura nos cursos de Pedagogia ainda é incipiente e vulnerável, e que sua falta na formação inicial do/a professor/a

causa lacunas que levam a práticas insatisfatórias em sala de aula. Afirmam que “o professor necessita de formação sólida que contribua para sua preparação como mediador do texto literário para crianças, jovens ou adultos, reconhecendo a polissemia da literatura para qualquer idade e em qualquer época” (p. 164). Elas também afirmam que, pelo fato de a literatura fazer parte, mais especificamente da área de Letras, ela não deve ser desconsiderada nos cursos de Pedagogia, já que este último formará os/as professores/as responsáveis pelos primeiros níveis de ensino, nos quais é imprescindível a presença da literatura infantil.

Galvão e Silva (2017), ao tratarem sobre os desafios, na busca de práticas de trabalho com a literatura mais eficientes, também apontam para a necessidade da formação específica de professores/as para sua área de atuação, criticando os distanciamentos entre teoria e prática e os modos como os conteúdos de literatura são ministrados no Ensino Superior, principalmente nos cursos de Letras, priorizando a “historiografia literária e com abordagens insuficientes de conceitos e pesquisas relativos ao estudo da teoria literária” (p. 212).

Com base nessas discussões, notamos que tais estudos reafirmam uma extrema fragilidade na formação de professores/as para o ensino de literatura. Tal fragilidade não atinge apenas os/as professores/as da disciplina específica de Língua Portuguesa, formados/as nos cursos de Letras que recebem, muitas vezes, uma formação obsoleta, voltada para aspectos que pouco contribuem para a sua prática em sala de aula no trato com o texto literário (GALVÃO; SILVA, 2017), mas atinge de forma ainda mais intensa os/as professores/as responsáveis pelos primeiros níveis de ensino, que em meio a estruturas curriculares tão permeadas por relações de poder, encontram na literatura apenas um adendo curricular do curso de Pedagogia.

Acreditamos, ainda, concordando com Saldanha e Amarilha (2018), que esse tratamento secundarizado, dado à literatura, não impacta apenas na falta de conhecimentos dos quais o/a professor/a necessita em sala de aula para formar leitores/as, mas influencia diretamente na forma como ele/a próprio/a irá olhar para a literatura, caso o/a mesmo/a não tenha tido ao longo de sua vida uma formação leitora que os tenha valorizado. Dessa forma, na sala de aula desse/a professor/a, formado/a a partir dessa estrutura curricular, a literatura muito provavelmente também será tratada de forma secundária (SALDANHA; AMARILHA, 2018), não apenas por causa de sua falta de conhecimento, mas também por sua própria visão excludente da necessidade da literatura para o/a aluno/a.

Outros problemas apontados por Galvão e Silva (2017) são aqueles decorrentes também dessa falta de formação leitora do/a próprio/a professor/a. Para os autores, e com base em Lajolo

(2002), “os educadores responsáveis por introduzir os discentes no mundo da leitura devem ser também (bons) leitores: precisam gostar de ler, precisam ler muito e envolverem-se com o que leem” (213)

Concentrando-se na importância do/a professor/a leitor/a, muitas pesquisas, ao tratarem sobre a formação docente, se debruçam sobre sua formação leitora. Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005), por exemplo, acreditam na importância de uma rememoração docente acerca de suas histórias de leitura. As autoras afirmam que essa “volta ao passado”, altera o horizonte do/a professor/a através da “instauração de uma outra perspectiva para suas práticas de letramento” (p. 70). Ramos (2015), ao tratar sobre a formação identitária do/a professor/a, promove a construção de diários de leitura por alunos/as de formação inicial em Pedagogia, em uma disciplina de Literatura Infantil, para que, a partir desses eventos de letramento, seja possível a articulação entre saberes teóricos e práticos dos/as futuros/as professores/as. A autora ainda afirma que

As histórias de leitura dos alunos em diversas práticas de uso da escrita são fundamentais para a formação do professor, uma vez que tais práticas e as representações que se fazem delas influem no modo como os sujeitos se percebem e se constroem identitariamente como docentes (RAMOS, 2015, p. 99-100).

Ao tratar sobre o letramento literário dos/as professores/as, Felipe (2019), por sua vez, conclui em sua pesquisa que o fato de muitos/as professores/as não serem constituídos/as leitores/as literários/as, os conduz a práticas pedagogizantes do texto literário em suas salas de aula. Essa prática não contribui para a formação de novos/as leitores/as, uma vez que apontam para a formação daqueles/as que, no máximo, “revozem o que o texto diz” (p. 100), sem se posicionar criticamente e estabelecer relações entre texto e contexto. Assim, fica nítido que esse processo cria um ciclo vicioso, no qual o/a professor/a, que não foi formado leitor/a, trilha o mesmo caminho com seus/as alunos/as.

Assim como as autoras, acreditamos na necessidade de rememoração das experiências de leitura dos/as professores/as, sejam elas positivas, que sirvam de inspiração, ou negativas, que devem ser evitadas em suas salas de aula (FERNANDES, 2011); na necessidade de proporcionar aos/às professores/as espaços e tempos, para que eles/as mesmos/as possam se tornar melhores leitores/as e que, assim, possam conseguir ultrapassar o nível do discurso, atingindo a prática, como afirma Fernandes (2011), ao dizer que “Não é o discurso sobre a importância da leitura e da literatura, mas as práticas leitoras realizadas pelo professor no contexto escolar que formam os leitores” (p. 330).

Nesse sentido, é de suma importância que busquemos romper com esse ciclo vicioso de professores/as não leitores/as, que não conseguem formar seus/as alunos/as leitores/as. E esse rompimento será possível, principalmente, através da formação desses/as profissionais que já estão atuando em sala de aula e abordando a literatura ou fugindo dela em suas práticas, por não saberem como lidar com seus textos. É necessário que os cursos de formação inicial possam reavaliar seus currículos, conferindo à literatura um papel de destaque, já que a mesma abrange, em si, inúmeros temas, habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos ao longo dos anos escolares (SALDANHA; AMARILHA, 2018). É imprescindível, ainda, que hajam parcerias entre universidades e escolas que visem à promoção de espaços que proporcionem a rememoração das experiências de leitura de professores/as em exercício e que possam abrir caminho para novas experiências de leitura literária, além de possibilitar discussões acerca das mais recentes teorias sobre o ensino de literatura, atreladas às realidades dos/as próprios/as professores/as e suas necessidades práticas, e como já discutido, a construção de uma identidade leitora do/a professor/a.

Visando uma concretização dessa formação, é necessário que definamos os saberes a serem desenvolvidos nela. Dessa forma, com base em Costa (2013), consideramos como conhecimentos teóricos básicos: a concepção de literatura enquanto fenômeno de linguagem; o poder da palavra; o papel do/a leitor/a; a escrita e a leitura; literatura e liberdade interior; e a valorização da ilustração. Assim, para a autora, o/a professor/a precisa compreender a literatura, mais especificamente, a literatura infantil, enquanto fenômeno da linguagem que, através de sua ficcionalidade, transforma o real em linguagem, e que, apenas a partir da leitura, torna-se novamente real; acredita ainda no poder da palavra enquanto arte, concretizada na literatura; no papel do/a leitor/a enquanto ser ativo na negociação de sentidos entre ele/a e a obra; que um/a bom/a escritor/a é, acima de tudo, um bom/a leitor/a; além disso, destaca a liberdade proporcionada pela literatura ao/à escritor/a e ao/à leitor/a; e ainda valoriza o papel da ilustração na literatura, considerando-a como parte integrante de leitura da obra.

Fernandes (2011) também apresenta, como saberes necessários ao/à professor/a de literatura infantil, a definição das funções da literatura na promoção de um ensino significativo. Dessa forma, com base em Candido (1972), a autora destaca que a literatura possui três funções fundamentais: a função psicológica; a função formadora; e a função de conhecimento de mundo e do ser. Para o autor, a função psicológica corresponde à natureza fundamentalmente ficcional da literatura, satisfazendo uma das necessidades mais elementares do ser humano, que é a fantasia, o devaneio. Já a função formadora refere-se à formação que edifica, sendo a literatura

livre para tratar sobre o bem e o mal, pois “humaniza em seu sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 85). Ou seja, a função formadora da literatura não corresponde aos moldes educacionais, voltados para a moralidade e a doutrina, pelo contrário, expõe o melhor e o pior do/a homem/mulher, o real, aliado à ficção, formando o ser à medida que o faz conhecer a própria condição humana.

Além disso, a literatura também tem, segundo o autor, a função de proporcionar o conhecimento de mundo e do ser, através da diversidade de perspectivas representadas nas obras por diferentes autores/as e realidades humanas, com personagens de diferentes lugares e diferentes tempos. De acordo com ele, “O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda, o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (p. 92).

Sendo assim, Fernandes (2011) acredita que o ensino de literatura, com base nas funções apresentadas por Candido (1972), auxilia no processo de libertação da própria escola de sua vocação doutrinária, tornando tanto a escola quanto a literatura espaços de reflexão para a criança.

Assim, incorporamos aos saberes necessários ao ensino de literatura pelo/a professor/a o conhecimento das funções da literatura, para que este possa tornar-se significativo, tanto para os/as alunos, quanto para os/as próprios/as professores/as, sendo este capaz de evitar a ocorrência dos chamados vazios pedagógicos, conceituados por Leal (2011) como atividades as quais nem alunos/as, nem professores/as conhecem os porquês de suas realizações.

Rouxel (2013), por sua vez, como explicitado rapidamente no capítulo anterior, pensando sobre os aspectos metodológicos do ensino de literatura, afirma que é necessária a reflexão de algumas questões preliminares, como o “para quê?” ensinar literatura, que definirá o “como” ensinar, além de pensar o “que literatura ensinar?”. Dessa forma, para a autora, o/a professor/a precisa antes de traçar sua metodologia de ensino, ter preestabelecidas essas definições. Assim, a autora estabelece reflexões necessárias ao/à professor/a através da definição de seus caminhos teóricos e metodológicos para o ensino de literatura, através da definição de que tipo de leitor/a se deseja formar e seus saberes necessários.

Considerando as contribuições dos autores aqui citados, consideramos saberes necessários ao/à professor/a de língua materna, os conhecimentos que adquire em sua ação em

sala de aula, compreendendo a linguagem enquanto prática social e atrelando-os aos conhecimentos teóricos adquiridos em suas formações. Tais formações precisam assim englobar saberes como os conceituados por Costa (2013) sobre a literatura enquanto concretização da linguagem, enquanto arte e liberdade, enquanto pré-requisito para a formação de bons/as escritores/as e enquanto linguagem verbal e não verbal. Além disso, precisam levar à compreensão das funções da literatura (CANDIDO, 1972), para que o ensino possa tornar-se significativo (FERNANDES, 2011) e de qual tipo de leitor/a (definido no capítulo anterior) se deseja formar (ROUXEL, 2013), traçando a partir disso o tipo de literatura a ensinar e o “como” ensinar, com base no “para quê” (ROUXEL, 2013).

Contudo, não visamos aqui definir limites rígidos para os saberes necessários ao/a professor/a para formar bons/as leitores/as. Pelo contrário, consideramos ser esses conhecimentos basilares para que outros saberes possam surgir e serem incorporados ao repertório do/a docente, contribuindo cada vez mais na construção de sua identidade fluida e multável (PIMENTA, 1999). Por isso, é importante a constituição de uma formação continuada e constante, que avance à medida que a própria ciência educacional avança.

Para isso e visando essa construção de saberes para o desenvolvimento do ato da leitura na escola enquanto produção de sentidos, ação social e individual e ato de interlocução, é necessário, além de políticas de formação de leitores/as, “uma política sólida de formação do professor na área específica de leitura, condição indispensável para se consolidar as relações entre leitura e escola” (LEAL, 2011, p. 264). Nesse caso, não basta o fomento à formação de leitores/as através de políticas que apenas enviam objetos de leitura e, no máximo, instruções de uso. Para que iniciemos um processo de enfrentamento real dos problemas de leitura (bem como outros problemas sociais que podem ser atenuados através das funções da literatura vistas acima), é necessária uma forte política de formação de professores/as, voltada para os saberes necessários ao seu trabalho enquanto mediador/a de leituras literárias e agente de letramento literário, saberes esses a cada dia atualizados pelas pesquisas na área.

Para além disso, acreditamos ainda em uma política de formação que não seja unificada em todo um país tão diversificado como o Brasil, mas que se adeque às regiões e possa ser adaptada a cada rede de ensino, suas escolas e professores/as. Para isso, reafirmamos a necessidade de surgimento de novas parcerias entre entes federativos, universidade, escolas e redes de ensino, fazendo com que as pesquisas acadêmicas possam cumprir suas dimensões sociais de retorno à comunidade.

Para tanto, faz-se necessária uma formação na qual o/a professor/a tenha voz, já que a ele/a pertence o processo de ação em sua sala de aula. Uma formação na qual formadores/as e professores/as possam discutir e encontrar os melhores caminhos para a formação daqueles/as alunos/as, pois é de suma importância contemplar a união entre conhecimentos teóricos e práticos, que sirvam de construto e se articulem aos saberes que os/as próprios/as professores/as já adquiriram em sua jornada docente e pessoal. Essa formação precisa ser bem definida em seu projeto de realização, definindo-se o “para quê”, “porquê” e “qual literatura” abordar, adequando-se às necessidades dos/as professores/as envolvidos/as ao longo de seu desenvolvimento.

Foi seguindo essas perspectivas que realizamos as ações formativas que serviram de base para a geração de dados da pesquisa relatada neste estudo, a qual terá seu percurso metodológico descrito a seguir.

3 CAPÍTULO – PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, temos como objetivo expor o delineamento metodológico adotado neste estudo, percorrendo desde a natureza da pesquisa, o contexto de realização, os/as participantes, até a geração de dados e os procedimentos de análise. Desse modo, apresentamos de forma detalhada as nossas escolhas metodológicas, com base no referencial da pesquisa em educação adotado por nós.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa relatada no presente estudo caracteriza-se como qualitativa, objetivando investigar as contribuições de uma ação de formação docente para o trabalho com o texto literário de professoras do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos/as leitores/as literário/as.

Segundo Triviños (1987), apoiando-se em Bogdan (1982), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o/a pesquisador/a, como instrumento-chave; ela é descritiva; o/a pesquisador/a preocupa-se com o processo e não simplesmente com o resultado; ele/a tende a analisar seus dados de modo intuitivo; além disso, a abordagem qualitativa toma o significado como preocupação essencial. Ainda para o autor, a abordagem qualitativa de raízes históricas, além de privilegiar “a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125), também busca uma metodologia que considera “o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais” (p. 125). Nesse sentido, ela é capaz de “assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas

relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (p. 125).

Sendo assim, nossa pesquisa é qualitativa, na medida em que considera os problemas que ainda existem na abordagem da literatura no ensino básico (COSSON, 2006) e o delimita em determinado contexto, criando no momento da investigação, um ambiente colaborativo com as participantes, através de uma ação formativa, privilegiando o propósito transformador do conhecimento, além de tomar os significados como essenciais no processo, visando expô-los e descrevê-los.

Além disso, tendo em vista a complexidade do problema, tomamos a pesquisa-ação como enfoque metodológico, tipo muito comum entre as Pesquisas de Natureza Interventiva (PIN) (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017). Caracterizamos, assim, a pesquisa-ação de acordo com os pressupostos de Thiollent (2009) *apud* Castro-Tanajura e Bezerra (2015):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com função política, associada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, em que as pessoas implicadas possuem algo a ‘dizer’ ou ‘fazer’, além da preocupação de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado. (THIOLLENT, 2009 *apud* CASTRO-TANAJURA E BEZERRA, 2015, p.13)

Considerando tal definição, a pesquisa aqui relatada se articula aos moldes da pesquisa-ação, tendo em vista, inicialmente, a definição de um problema: as dificuldades na abordagem de textos literários pelos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acarretadas por sua formação fragilizada. Foi percebido isso ao longo de nossa trajetória docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, à medida que muitos/as alunos/as chegavam a essa fase com grandes dificuldades e recusa ao ato de ler textos literários. A partir disso, a pesquisadora levantou a hipótese de que a formação dos/as professores/as dos Anos Iniciais era deficiente, já que a maioria dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, não proporcionam um aprofundamento acerca do trabalho com o texto literário infantil (SALDANHA; AMARILHA, 2018). Dessa forma, a partir da aplicação do questionário inicial da pesquisa, a hipótese foi confirmada e um problema coletivo foi identificado.

A partir daí, foi planejada e realizada uma formação docente, como estratégia para mitigação das dificuldades das professoras e, com base nas análises dos dados coletados ao longo do processo, foram avaliadas as implicações dessas estratégias na abordagem do texto literário por parte das professoras.

É importante ainda frisar que todo o processo da pesquisa-ação, aqui apresentada, levou em consideração os “dizeres” e “fazer” das participantes, visando à resolução de problemas relatados por elas mesmas, além de identificados pela pesquisadora, frente ao ensino e abordagem da literatura em sala de aula, num único esforço cooperativo. Levando em consideração a importância da horizontalidade das participantes envolvidas na pesquisa-ação e o caráter participativo, todas as decisões referentes às ações formativas foram feitas de modo deliberativo (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017), como será detalhado no item 3.3 deste capítulo.

Levando em consideração os “fazer” das participantes, cabe especificar que, ao longo do processo interventivo, foram produzidas sequências de letramento literário (COSSON, 2006) pelas professoras, e por outros/as professores/as que estavam presentes nas formações, as quais se encontram anexas a este trabalho. Além disso, também foram solicitados às professoras participantes, com a qual nosso acompanhamento continuou, seus planos de aula e atividades anteriores e posteriores aos encontros formativos, nos quais ocorresse o uso de textos literários. Dessa forma, é importante ressaltar também a natureza documental da pesquisa, a qual tem por finalidade a análise de documentos que não sofreram nenhum tipo de tratamento analítico, buscando informações para compreender determinado fenômeno (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015), no nosso caso, o trato do texto literário pelas professoras, antes e após os encontros formativos.

Reafirmamos ainda nosso compromisso com o caráter ético da pesquisa, à medida que, ao realizarmos a pesquisa com seres humanos (e não em seres humanos), buscamos manter as participantes resguardadas de quaisquer danos simbólicos, em geral, provenientes da pesquisa na área das ciências sociais, como afirma Fonseca (2010), primando sempre por suas singularidades e as mantendo cientes da total liberdade para desistir ou permanecer ao longo de todo o processo investigativo.

Sendo a pesquisa-ação uma via de “mão dupla”, as interações desenvolvidas neste trabalho visam construir transformações, tanto na prática das participantes, quanto da instituição das pesquisadoras (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017). Além disso, os conhecimentos produzidos aqui, através da geração e análise de dados, fogem de ser de domínio exclusivo do grupo envolvido na pesquisa. Pelo contrário, direcionam-se a toda comunidade educacional, científica e social, visando à ampliação dos estudos em torno da temática tratada e ao auxílio na resolução de problemas similares em outros contextos.

Visando a melhor compreensão de como a pesquisa descrita neste trabalho se caracteriza como pesquisa-ação, segue um gráfico ilustrativo:



Gráfico 1: Delineamento da pesquisa ação desenvolvida

3.2 CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada no Município de Camalaú, situado na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba, a 317 km de distância da capital paraibana, João Pessoa/PB. Em 2011, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era estimada em 7.000 habitantes. A Rede Municipal de Ensino é composta por 9 escolas, sendo apenas 03 de zona urbana (01 de ensino infantil, 01 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 01 com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental), 05 da zona rural (todas contemplando Ensino Infantil, a partir de 04 anos, e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e 01 situada no distrito de Pindurão (que conta com Ensino Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental), pertencente ao Município de Camalaú/PB.

A seleção das participantes (professoras do 2º ano e 5º ano) foi feita através de um critério: os/as professores/as que haviam participado de e realizado todas as etapas da pesquisa

(respostas aos questionários e participação ativa nos encontros). Em seguida, os/as professores/as que se enquadraram no critério receberam o convite para serem participantes da pesquisa e terem suas práticas analisadas. Apenas as duas professoras selecionadas se encaixaram no critério e aceitaram nosso convite. E, assim, visando preservar suas identidades, atribuímos a cada uma pseudônimos referentes a personagens de obras da literatura infantil, são elas: Carolina e Clara Luz.

Carolina é uma professora de 49 anos, que trabalha em sala de aula há 30 anos. Tem como formação inicial o curso de Letras – Língua Portuguesa, e posteriormente, formou-se em Pedagogia. Possui especialização em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Ao ser questionada se já havia participado de alguma formação acerca do trabalho com o texto literário, Carolina afirmou que sim, de formação ofertada pela universidade, mas que não lembrava detalhes e que não havia sido tão aprofundada.

Clara Luz é uma professora de 34 anos de idade, que trabalha há 10 anos em sala de aula. É formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente leciona no 2º ano do Ensino Fundamental e afirma que a única formação que havia tido sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula tinha sido através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

3.3 GERAÇÃO DOS DADOS

A geração de dados ocorreu por meio de três etapas, realizadas no período de março a setembro de 2020. A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário inicial à alguns/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Camalaú/PB, que visava compreender se e como os/as mesmos/as trabalhavam com a literatura, se a consideravam importante para os/as alunos/as e o que esperavam de uma formação voltada para o trabalho com a literatura em sala de aula. Teve como objetivo colher informações sobre esses professores/as, seu trabalho com o texto literário infantil e suas expectativas quanto à formação voltada para a abordagem do texto literário, bem como identificar o problema da pesquisa-ação.

Além disso, também foram enviados planos de aula e atividades pelos/as professores/as, para serem examinados antes dos momentos formativos, com o objetivo de conhecermos o seu planejamento e como pensavam a organização das atividades voltadas para a abordagem da literatura infantil.

A segunda etapa consistiu no desenvolvimento dos encontros formativos, com objetivo de discutir o texto literário infantil e sua abordagem no âmbito da sala de aula. Em decorrência da pandemia de Covid-19, ocorreu tanto em formato presencial, quanto remoto. Nessa segunda etapa, ainda foram realizadas discussões no Fórum de Formação (via *WhatsApp*), o qual será descrito no próximo tópico.

Já na terceira e última etapa, houve a aplicação de outro questionário, desta vez, visando identificar se houve, na perspectiva dos/as professores/as, contribuições das ações formativas para a compreensão sobre o texto literário infantil e sua abordagem na escola. Às professoras participantes, também foram solicitados planos de aula e atividades posteriores à formação. As etapas estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Síntese das etapas da geração de dados da pesquisa

Questão de pesquisa: quais são as contribuições de uma ação de formação na escola voltada para o trabalho com o texto literário com professoras do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental no desenvolvimento de práticas em sala de aula para a formação de alunos/as leitores/as literário/as?		
Etapas da pesquisa	Procedimentos	Objetivo específico
1ª ETAPA	Aplicação e análise de Questionário Inicial Coleta e análise de planos de aula e atividades anteriores aos encontros de formação	Identificar as práticas das professoras quanto ao trabalho com o texto literário infantil, anteriores à formação.
2ª ETAPA	Encontros de formação entre pesquisadora e participantes	Desenvolver uma ação formativa visando subsidiar a prática das professoras participantes da pesquisa com relação à abordagem do texto literário infantil.

3ª ETAPA	Aplicação e análise de Questionário Pós-formação Coleta e análise dos planos de aula e atividades após os encontros formativos.	Analisar as implicações de uma ação formativa para a compreensão do texto literário, bem como para o planejamento de sua abordagem pelas professoras participantes da pesquisa.

No tópico a seguir, apresentamos o detalhamento de cada uma dessas etapas.

3.3.1 Detalhamento das etapas da pesquisa

A imersão no campo de pesquisa teve início através do primeiro encontro (marcado pela pesquisadora e a coordenadora pedagógica da escola, inicialmente, alvo da pesquisa) com os/as professores/as, que ocorreu para a apresentação do projeto de pesquisa e indicativos para o projeto de formação, exposição dos objetivos e justificativas, além da apresentação do termo de permissão assinado pela secretária de educação e do parecer do Comitê de Ética (apêndice) e definição da quantidade de encontros (inicialmente, 6 encontros formativos). Nesse momento, estavam reunidos/as todos/as (ou a maioria) os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Município, que de forma unânime (tendo em vista que a maioria presente se posicionou) afirmaram ser uma investigação necessária e terem interesse na formação proposta no projeto. Assim, a ideia inicial de atender os/as professores/as de uma única escola da Rede foi abandonada e passou a contemplar professores/as de todas as escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto da Zona Urbana, quanto da Zona Rural. A discussão que se seguiu, de natureza deliberativa (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017), girou em torno dos dias em que as ações formativas poderiam acontecer, de acordo com a conveniência de todos/as. Algumas professoras informaram que não tinham disponibilidade

para participar da formação em outra noite da semana que não fosse a noite que, costumeiramente, já realizavam o planejamento coletivo. Foi acordado, assim, que os encontros aconteceriam a cada quinze dias, entre o momento de planejamento dos/as professores/as da Zona Rural (que acontecia no período da tarde) e da Zona Urbana (que acontecia à noite), ficando claro desde o início que nenhum/a professor/a tinha a obrigação de participar.

Posteriormente, os/as professores/as participantes da formação responderam a um questionário (apêndice D), que tinha como intuito nosso, compreender como se davam seus trabalhos com a literatura infantil em sala de aula, se sentiam dificuldades, se acreditavam ser algo importante e o que esperavam de uma formação voltada para as questões de ensino de literatura nos Anos Iniciais. Com base nas respostas dos/as professores/as, os momentos formativos passaram a ser planejados (os planos das formações constam no Apêndice F), o que aconteceu ao longo de todo o processo, já que a pesquisa-ação requer “uma metodologia de trabalho articuladora de práticas dialógicas e participativas, flexíveis e ajustáveis ao longo do processo” (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1053). Dessa forma, as ações eram sempre refletidas e (re)planejadas, nunca havendo uma proposta única e acabada.

O primeiro encontro de formação aconteceu presencialmente, dia 10 de Março de 2020, em uma sala disponibilizada pela única escola que contempla os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Zona Urbana do Município, local no qual todos/as os professores/as da Rede (exceto os/as professores/as do distrito de Pindurão, que realizavam o planejamento na escola do próprio distrito) se reuniam para o planejamento semanal e contou com a presença de 18 (dezoito) professores/as. Antes de iniciar, a pesquisadora questionou os/as participantes se as formações poderiam ser gravadas, deixando claro que as filmagens seriam apenas para fins de transcrição dos dados. Não houve objeções à gravação, que ocorreu em todos os demais encontros. Esse momento teve como objetivos: compreender o conceito de literatura infantil e suas características; conhecer um pouco da história da literatura infantil; entender a importância da literatura infantil para a formação de leitores/as literários/as, bem como sua importância para a formação humana, com base em Aguiar et al. (2001), Faria (2007), Gregolin Filho (2011), Lajolo e Zilberman (2007) e Santos (2016). Além disso, foi feita a leitura mediada do livro “O velho, o menino e o burro”, adaptação da fábula de La Fontaine, por Mônica Stahel, já informando que, no próximo encontro, seria feita a leitura da obra “Cena de rua”, de Ângela Lago, da qual mostramos capa, quarta capa, título e pedimos para que os/as professores/as levantassem hipóteses sobre a história do livro. O encontro ocorreu de modo participativo, com a colaboração e envolvimento da maioria dos/as participantes.

A pesquisadora organizou uma pasta arquivo para ser entregue a cada professor/a participante, a qual seria alimentada com sínteses (Apêndice L ao Q) impressas de cada encontro ao longo do processo formativo, para que as discussões e conceitos pudessem ser retomados e revisados por eles/as.

Antes da realização do segundo encontro de formação, a pesquisadora foi informada pela coordenadora da escola da Zona Urbana de que as aulas e planejamentos semanais estavam suspensos, devido à pandemia do Novo Corona Vírus, que assolou todo o mundo. Dessa forma, os encontros formativos também foram suspensos temporariamente, inicialmente com a pretensão de volta para quando a Rede de Ensino Municipal reestabelecesse suas atividades presenciais.

Sabendo que a pesquisa-ação, como afirmam Castro-Tanajura e Bezerra (2015), tem uma função política e adapta-se ao contexto e às necessidades do grupo em que atua, a pesquisadora, em comum acordo com a orientadora deste estudo, resolveu levar a proposta aos/às professores/as de que os encontros formativos voltassem a acontecer, porém, de modo remoto, através de alguma plataforma online. Para isso, apoiamo-nos ainda em Tardif (2014), que afirma a necessidade do surgimento de novos modos de colaboração entre a universidade e as escolas, que proporcionem “a troca de ideias entre os professores e pesquisadores, bem como a possibilidade, já existente, de criar centros virtuais de formação profissional para professores” (TARDIF, 2014, p, 294).

Assim, pensando em nos mantermos fidedignas ao enfoque metodológico da pesquisa-ação, a qual “o planejamento de trabalho é flexível e ajustável ao longo do tempo” (TEIXEIRA; MEGID NETO, p. 1068, p. 2017), além de acreditar numa possibilidade de aprendizado única, a pesquisadora entrou em contato com a coordenadora da escola da Zona Urbana e lhe pediu que concedesse sua entrada temporária em um grupo de *WhatsApp*, no qual estavam adicionados/as todos/as os/as professores/as da Rede. Sendo adicionada ao grupo, a proposta da retomada dos encontros formativos, em formato remoto, foi feita e aceita pelos/as participantes. Imediatamente foram marcados data e horário, para o que seria o segundo encontro formativo. Reiteramos aqui o aspecto participativo da pesquisa-ação, no qual “os rumos do projeto são definidos em quadro de partilha entre pesquisadores e sujeitos” (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p. 1068), o que será passível de ser observado ao longo de todo o processo.

A pesquisadora buscou as informações de como estava ocorrendo o desenvolvimento do ano letivo, para que ela pudesse se adequar à situação. Ela foi informada de que os/as professores/as estavam enviando atividades, via *WhatsApp*, para os/as alunos/as, e que os planejamentos estavam ocorrendo por meio de algumas plataformas online (como era tudo muito recente, estavam testando algumas). A pesquisadora sugeriu para a realização dos encontros de formação a plataforma do *Google Meet*, que atendia às necessidades no momento. Os/as professores/as concordaram com a sugestão. Como a pasta arquivo com a síntese do primeiro encontro não havia sido entregue aos/as professores/as, por causa da paralização das atividades normais, a pesquisadora enviou o arquivo da síntese do encontro anterior no grupo de *WhatsApp* dos/as professores/as, no qual ela estava presente, para que os conteúdos das discussões fossem retomados.

Assim, foi desenvolvido o segundo encontro formativo no dia 11 de Junho de 2020, e primeiro através do modelo remoto, que contou com a participação de cerca de 21 (vinte e um) professores/as, variando esse número do início ao fim. Esse segundo encontro visou à discussão sobre a leitura de imagens nos livros infantis e sua importância, tanto no processo de compreensão do todo da obra, quanto na aprendizagem da leitura visual, além da apresentação teórica e prática de formas de trabalho em sala de aula, com as ilustrações presentes em livros de literatura infantil, articuladas ao texto verbal ou não, e de narrativas visuais. Foram utilizadas como referências bibliográficas para o percurso teórico Ramos (2013) e Faria (2007). Foi feita também a leitura mediada e interpretação da obra de Ângela Lago, “Cena de rua” no início do encontro, e ao final, a leitura mediada e interpretação da obra “Ida e Volta”, de Juarez Machado. Após isso, foi apresentada a capa do livro “O pato, a morte e a tulipa”, de Wolf Erlbruch.

Como essa ação formativa havia sido planejada para ser desenvolvida presencialmente, as discussões acabaram se estendendo mais do que o esperado, devido à conversação ser mais pausada nas conferências online, e os/as participantes solicitaram, posteriormente, uma revisão do tempo dos encontros. Para que a qualidade da formação não fosse comprometida, a pesquisadora junto com sua orientadora, pensaram na criação de um fórum online de discussões, para que fosse utilizado como apoio às discussões dos encontros de formação, para envio das sínteses e materiais complementares. A ideia foi a de que o fórum fosse realizado através de um grupo de *WhatsApp*, no qual os/as participantes/as poderiam postar (no horário que lhes fosse mais acessível) suas dúvidas e colocações em relação às teorias, discussões e livros de literatura lidos nos encontros ou em casa. Os/as participantes da formação aceitaram a proposta e, assim, foi criado o Fórum de Formação, no qual foram adicionados/as os/as

professores/as que haviam feito parte do primeiro e do segundo encontros formativos. Para os demais professores/as da Rede que não haviam participado de nenhum dos encontros, foi disponibilizado o convite para a entrada no grupo através de um link de acesso. A partir desse momento, as discussões passaram a ser feitas, tanto no Fórum, quanto nos encontros no *Google Meet*, que se mantiveram a cada quinze dias, no turno da noite.

É importante deixar claro que, ao optarmos pela realização de uma formação em modelo remoto e em meio a uma pandemia mundial, assumimos os riscos decorrentes dessa decisão, como: a possibilidade de pessoas envolvidas no processo contraírem a doença e ficarem impossibilitadas de participar, bem como pessoas próximas ou da família; fatores psicológicos, que interferem diretamente num processo de aquisição de conhecimento; problemas com a rede de internet; dentre outros. Assim, já no segundo encontro, uma das professoras avisou que não poderia participar, por ter familiares em estado de internação pelo vírus. Além disso, após esse mesmo segundo encontro, novamente a intervenção precisou ser interrompida, desta vez, em virtude do afastamento da orientadora do estudo, por questões de saúde.

Seguindo as palavras de Paulo Freire (2002), de que o ser humano é antes de tudo um ser de esperança, que por “n” motivos se torna desesperançado/a, e que cabe a nós reduzir essas razões de desesperanças, buscamos nos manter firmes e unidos/as, através do Fórum de Formação, e exatamente um mês e meio após o segundo encontro, realizamos o terceiro encontro formativo, no dia 23 de Julho de 2020, mais uma vez no modelo remoto. Anteriormente ao encontro, havia sido enviado a obra narrativa “O pato, a morte e a tulipa”, de Wolf Erlbruch, para leitura em casa pelos/as professores/as e discussão no Fórum. Esse terceiro encontro objetivou: o entendimento das características dos textos narrativos infantis, com base em autoras como Aguiar et al. (2001) e Faria (2007); a compreensão da articulação da narrativa com a ilustração em livros de literatura infantil, bem como o entendimento da narrativa por imagens, com base em Ramos (2013) e Faria (2007); e a compreensão de como essas teorias podem ser aplicadas na prática, de acordo com Cosson (2006). Ao final das discussões, foi apresentada uma proposta de sequência de letramento literário (Apêndice G), com base no mesmo autor, tendo como texto base a obra lida pelos/as professores/as em casa, “O pato, a morte e a tulipa”.

Após esse encontro formativo, entramos na segunda etapa da formação, na qual os/as professores/as colocaram em prática as teorias e discussões que foram feitas nos encontros anteriores. Assim, a formadora solicitou, no Fórum de Formação, a produção de sequências

básicas de letramento literário (Anexos H, J, K, L, P, Q, R, S e W), baseadas em Cosson (2006), tomando como obra base, uma das narrativas lidas e interpretadas nas formações anteriores, à escolha dos/as participantes, para serem produzidas pelos/as professores/as de cada série e apresentadas e discutidas no quarto encontro. Essas sequências deveriam ser produzidas considerando seus/as alunos/as, podendo ser adequadas ao modelo presencial ou remoto. Além disso, a pesquisadora expôs que estava aberta a auxiliar os/as professores/as durante esse processo e sugeriu que a proposta fosse enviada com antecedência, para que ela pudesse propor sugestões, se necessário. Houve a procura de alguns/as professores/as, que tiveram suas propostas analisadas, nas quais foram anexados comentários e sugestões que remetiam às discussões feitas nos encontros anteriores.

O quarto encontro sofreu um adiamento de uma semana, solicitado por alguns/as participantes, que alegaram estar participando de outras formações, realizando planejamentos e enviando e corrigindo atividades, e não teriam tempo suficiente para desenvolver a atividade solicitada pela formadora. Assim, o quarto encontro ocorreu três semanas após a terceira formação, exatamente dia 13 de Agosto de 2020, e contou com a participação de 16 à 18 (dezesesseis à dezoito) professores/as, variando do início ao fim. Os objetivos desse encontro foram: colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos nos encontros anteriores; discutir sobre o letramento literário e o modelo de sequência de letramento literário, conceituado por Cosson (2006); e avaliar as contribuições das ações formativas até o momento, através do desempenho dos/as participantes da formação. Dentre as 4 (quatro) sequências apresentadas pelos grupos de professores/as, apenas uma foi direcionada para o modo de ensino remoto. Por fim, a formadora também apresentou uma sequência de letramento literário (Apêndice H), tomando como obra base o livro “Ida e Volta”, de Juarez Machado.

Após essa ação formativa, foi enviada no Fórum de Formação a síntese do encontro (Apêndice O) e, junto a ela, uma pequena Antologia Poética (Apêndice R), com poemas de autores consagrados da literatura infantil brasileira, desenvolvida pela pesquisadora, exclusivamente a fim de servir como material de leitura e apoio para o trabalho com a literatura infantil para os/as professores/as participantes. A formadora pediu, ainda no Fórum, que os/as professores/as lessem, se possível, alguns dos poemas presentes na Antologia e se posicionassem em relação aos que mais gostaram. Alguns/as professores/as se posicionaram, citando os poemas que mais gostaram e expondo que já conheciam alguns e que já haviam trabalhado em sala de aula com outros.

O quinto encontro ocorreu dia 27 de Agosto de 2020, contou com a participação de 13 a 20 (treze a vinte) professores/as, número inicial e final, respectivamente, e objetivou: identificar as vivências dos/as professores/as com a poesia; compreensão do conceito de poesia infantil e suas características, com base em Aguiar et al. (2001), Bordini (1981) e Santos e Pinheiro (2019); entendimento dos problemas causados pelos poemas com efeito pedagógico, conceituados por Aguiar et al. (2001) e da pedagogização da poesia, por Souza (2012); compreensão das finalidades do ensino com a poesia, com base nas perspectivas abordadas por Aguiar et al. (2001), Bordini (1981), Santos e Pinheiro (2019) e Souza (2012); compreensão de como essas teorias podem ser aplicadas na prática, através de uma sequência de letramento literário, de acordo com Cosson (2006). Após a abordagem teórica, foi apresentada mais uma proposta de sequência de letramento literário (Apêndice I), tendo como obra base o poema “Gatos”, de Roseana Murray.

Após o encontro, foi solicitado no Fórum, mais uma sequência básica de letramento literário a ser desenvolvida pelos/as professores/as de cada série, só que desta vez, utilizando um dos poemas presentes na Antologia Poética enviada, como obra base. A pesquisadora se comprometeu em abrir salas no *Google Meet*, dois dias na semana, para auxiliar os/as professores/as que precisassem ou que tivessem alguma dúvida.

Durante as semanas seguintes, os/as professores/as não fizeram a utilização de das salas no *Google Meet* para o auxílio. Nos últimos dias antes do 6º encontro, algumas professoras nos procuraram, através do *WhatsApp*, para o auxílio com as propostas desenvolvidas pelo grupo. A formadora as analisou e fez algumas sugestões, que foram aceitas. Outra professora do 1º ano ligou para a formadora, pedindo para que a apresentação de seu grupo ficasse para o próximo encontro, pois não haviam tido condições para desenvolver a sequência por completo, por causa de outros compromissos. A formadora concordou. Assim, 15 (quinze) dias após o 5º encontro, dia 10 de Setembro de 2020, ocorreu o 6º encontro da formação, com a apresentação das sequências desenvolvidas pelos grupos de professores/as do 2º, 3º e 5º anos (Anexos I, M, N, O, T, U, V, X, Y) e as discussões sobre seus pontos positivos e negativos. A formadora também levou duas ideias de sequência de letramento literário (Apêndices J e K), com base no poema “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José, uma para aplicação presencial, e outra para o ensino remoto, adequada ao modo como estavam sendo desenvolvidas as atividades pelos/as professores/as participantes e suas turmas.

Como no primeiro encontro com os/as professores/as o combinado seria de 6 encontros formativos, a formadora propôs tanto na conferência, quanto no Fórum de Formação, o desenvolvimento de mais um encontro formativo para o encerramento das discussões. Algumas professoras se posicionaram de forma afirmativa e, dessa forma, ficou decidido que haveria mais um momento de formação em uma sala do *Google Meet*. Após a confirmação, a formadora solicitou que os/as professores/as expusessem seus posicionamentos acerca do que consideravam que deveria ser tratado no último encontro, sendo pontos da formação que poderiam ser mais aprofundados ou de que os/as participantes ainda tivessem dúvidas. Nenhum/a professor/a se posicionou. Assim, formadora e orientadora decidiram ampliar a discussão de questões que, em sua perspectiva, deveriam ser melhor refletidas.

Com isso, dia 24 de Setembro de 2020, ocorreu o último encontro formativo, contando com a participação de 16 integrantes na sala. Foi apresentada a proposta de sequência de letramento literário pelas professoras do 1º ano, que não haviam apresentado no encontro anterior. Foram feitas as considerações sobre a proposta e a formadora iniciou a apresentação do encontro, que teve como objetivo, reafirmar questões centrais da formação, como a necessidade de uma escolarização adequada do texto literário (SOARES, 2011), o tipo de leitor/a que se deseja formar (COSSON, 2006; COSTA, 2013 *apud* AGUIAR, 1988), o que cabe ao/à professor/a (LEAL, 2011), a necessidade de se tornar um/a bom/a leitor/a (FELIPE, 2019) e o que é necessário para que se desenvolva uma boa sequência de letramento literário (COSSON, 2006). Com base nisso, foram lidos o texto narrativo “Lúcia-Já-Vou-Indo”, de Maria Heloísa Penteadó e o poema “Tempestade”, de José de Nicola, apresentando os vazios deixados pelo/pela autor/autora, ou pontos de indeterminação do sentido (SOUZA, 2012), mostrando quais perguntas mediadoras poderiam ser feitas. Por fim, foi apresentada uma sequência básica de letramento literário com base em cada texto e para serem desenvolvidas tanto em formato presencial, como remoto.

Durante todo o processo, houve encontros em que alguns/as participantes não puderam estar presentes (situação que ocorre tanto no modelo remoto, quanto presencial), porém, sempre foi evidenciada a liberdade de participação para todos/as. Mantivemos sempre os materiais de apoio, como a síntese dos encontros anteriores e envio de documentos complementares para estudo, para que os/as professores/as se sentissem assistidos/as e valorizados/as durante o processo, além de as pesquisadoras deixarem claro que estavam sempre disponíveis, tanto no Fórum de Formação, quanto através de outros canais.

Depois do último encontro de formação, também foram enviados a todos/as os/as participantes o questionário pós-formação, o qual visava à identificação de contribuições das ações formativas com base nos conteúdos desenvolvidos e discutidos nelas. Apenas 07 dos/as participantes enviaram os questionários respondidos.

Com base nos/as professores/as que participaram de todas as etapas da pesquisa, enviamos o convite solicitando suas participações como sujeitos da pesquisa. Como já dito, apenas Clara Luz e Carolina aceitaram participar. Dessa forma, foi solicitado às professoras que enviassem seus planos de aula e atividades posteriores aos encontros formativos nos quais as mesmas fizessem uso de textos literários. É importante frisar ainda a dificuldade em relação à definição das participantes da pesquisa, tendo em vista a flutuação dos/as professores/as ao longo das etapas da pesquisa, de modo que alguns/as enviavam os questionários respondidos, mas precisaram perder alguns encontros, e vice-versa.

Com base nessa narrativa de todo o processo metodológico, compreendemos que o formato remoto, no qual as formações foram desenvolvidas predominantemente, mudou os rumos da nossa abordagem e, conseqüentemente, pode ter mudado também os resultados da pesquisa. Entendemos, assim, que as condições de nossa intervenção são determinantes para tais resultados, que poderiam ter sido outros, se houvéssemos realizado as etapas da pesquisa de forma presencial.

A partir da finalização da coleta relatada acima, foram feitas as análises dos dados. Na próxima seção, apresentamos os procedimentos de análise dos dados que foram utilizados por nós nesta pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com relação aos procedimentos de análise dos dados, utilizamos os pressupostos da Análise de Conteúdo (AC), definida por Bardin (1977) como “um conjunto de técnicas para análise das comunicações” (p. 31), cuja “intenção [...] é a inferência de conhecimentos relativos

às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). Ainda para o autor

Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p. 41)

Dessa forma, o analista irá, por meio das técnicas de análise, buscar significados que estão além dos meros significantes e significados do código verbal das comunicações, visando os possíveis sentidos implícitos nas mensagens, levando-se em consideração suas situações de produção e/ou recepção.

Assim, ainda para o autor, o processo de tratamento dos dados ocorre através de três etapas cronológicas: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (p. 95). A pré-análise diz respeito à escolha dos documentos que são suscetíveis à exploração, de acordo com os objetivos preestabelecidos e o problema de pesquisa. A exploração do material, como o próprio nome já diz, corresponde à leitura, que o autor chama de flutuante, para a exploração dos documentos, que permitirá que o/a analista os conheça. Após essa exploração, é feita a seleção do corpus da pesquisa, o qual servirá para o levantamento de inferências por parte do analista/a que lhe levarão a interpretações. Após isso, “[...] os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes” (p. 101)

Considerando os procedimentos supracitados, construímos o quadro a seguir, no qual correlacionamos objetivos de pesquisa, instrumentos de pesquisa e categorias analíticas:

Quadro 2: Objetivos de pesquisa, procedimentos de geração do dados e categorias de análise

Objetivos de pesquisa	Procedimentos de geração de dados	Categorias de análise
Identificar as práticas das professoras quanto ao trabalho com o texto literário infantil, anteriores à formação;	Aplicação de Questionário Inicial Coleta e análise de planos de aula e atividades anteriores aos encontros de formação	As práticas das professoras quanto ao trabalho com o texto literário, anteriores à ação formativa

<p>Analisar as implicações de uma ação formativa para a compreensão do texto literário, bem como para o planejamento de sua abordagem pelas professoras participantes da pesquisa.</p>	<p>Aplicação de Questionário Pós- formação</p> <p>Coleta e análise de planos de aula e atividades posteriores aos encontros de formação</p>	<p>As implicações de uma ação formativa para a compreensão do texto literário e para o planejamento de sua abordagem</p>

No capítulo a seguir, apresentamos nossa análise de dados, centrada nas contribuições do processo formativo docente para a abordagem do texto literário em sala de aula.

4 CAPÍTULO – DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO: ANALISANDO OS DADOS

No presente capítulo visamos, através das análises feitas, investigar as contribuições de uma ação de formação docente para o trabalho com o texto literário de duas professoras, uma do 2º ano e outra do 5º ano do Ensino Fundamental.

A fim de atingir tal objetivo e com base na discussão teórica que empreendemos, realizamos a análise de dados a seguir, organizada em duas grandes seções: 1) As práticas das professoras quanto ao trabalho com o texto literário, anteriores à ação formativa; 2) As implicações de uma ação formativa para a compreensão do texto literário e para o planejamento de sua abordagem.

4.1 AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS COM O TEXTO LITERÁRIO, ANTERIORES À AÇÃO FORMATIVA

A primeira etapa da pesquisa teve como instrumento de geração de dados um questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa. Além do questionário, analisamos também, nesta seção, planos de aula e atividades enviadas por Clara Luz e Carolina, para que pudéssemos estabelecer uma relação com os planos de aula e atividades, posteriores às formações, e investigar se houve contribuições. Tanto a análise do questionário, quanto dos documentos anteriores à ação formativa visaram atender ao objetivo específico: identificar as práticas das professoras quanto ao trabalho com o texto literário infantil, anteriores à formação. Assim, no tópico 4.1.1, serão relatadas as análises das respostas das professoras ao questionário inicial. Já no tópico 4.1.2, estão as análises de alguns dos planos de aula e atividades enviadas pelas professoras.

4.1.1 Entre a escolarização do texto literário e a “leitura deleite”: as respostas ao questionário

Iniciamos com as análises da resposta à questão 1 do questionário inicial da professora Carolina:

Quadro 3: Questão 1 e resposta de Carolina

1- Você costuma trabalhar com textos literários em sala de aula? Como acontece o desenvolvimento desse trabalho nas suas aulas?
<i>“[...] Com leitura deleite, na qual o aluno lê apenas por prazer. Como ponto de reflexão para determinados comportamentos étnicos (sic); Como texto base para trabalhar as habilidades de análise linguística e descritores de Língua Portuguesa” (CAROLINA, grifo nosso)</i>

O primeiro aspecto que nos chama atenção é o termo utilizado por Carolina, ao referir-se à leitura prazerosa: “*Com leitura **deleite**, na qual o aluno **lê apenas por prazer**”.* O fato de Carolina não explicar como se daria essa “leitura deleite”, nos faz acreditar que ela encara essa terminologia como comum, que faz parte do universo de conhecimento das pesquisadoras. Questionamos então a participante sobre o sentido do termo para ela e como se daria essa prática. Ela afirmou que: “*A gente utiliza muito esse termo “Deleite” para aquelas leituras que a gente faz apenas por prazer (ler, comentar, opinar, levantar a moral etc. etc.), ou seja, sem determinadas cobranças, sem ter que trabalhar determinados conteúdos (gramática ou coisas do tipo)*”. Ao perguntarmos como ocorria a seleção de livros e como se dava a leitura, ela afirma que: “*As vezes eu já levava a proposta e as vezes eles iam até o cantinho da leitura³ e escolhiam. [...] Algumas vezes eram eles e outras vezes era eu [...] que liam as histórias*”. Ao ser questionada se essa prática é descrita no planejamento, Carolina diz que é apenas mencionada.

³ Lugar na sala de aula em que são dispostos livros e demais materiais para leitura, caracterizando-se como um local propício para ler de forma prazerosa.

Notamos, assim, que Carolina divide o trabalho com o texto literário em dois tipos: aquele em que a leitura é puramente por prazer e aquele em que são trabalhados conteúdos. Na primeira maneira de trabalho, ela afirma que o texto pode ser escolhido e lido por ela ou pelos/as alunos/as. A partir disso, o texto é comentado, e os/as discentes dão suas opiniões, pode ser identificada a moral da história, caso haja, dentre outras abordagens.

Dessa maneira, percebemos que a “leitura deleite”, citada por Carolina, é uma leitura a qual pode permitir o “livre arbítrio” do/a aluno/a em selecionar o que quer ler, fazendo essa ação individualmente ou através da leitura por parte do/a docente. Além disso, como é dito pela participante, alguns textos também são levados para a sala por ela. Desse modo, percebemos uma prática interessante, no que se refere a sua dinâmica de intercalar textos escolhidos por ela e pelos/as alunos/as.

Outro aspecto que precisamos destacar são as ações realizadas após as leituras, apontadas pela professora. Os atos de comentar, opinar e levantar a moral da história, talvez não sejam suficientes para a apropriação do sentido da obra por parte dos/as alunos/as. É necessário apontarmos a importância da leitura feita em conjunto, do/a professor/a com o/a aluno/a, e de obras selecionadas pelo/a docente, tendo em vista que estamos lidando com leitores/as em formação. Assim, é importante que seja proporcionada uma orientação para o processo de leitura e interpretação do/a aluno/a, fazendo com que a obra tenha mais chances de fazer sentido (COSSON, 2006), sendo feita uma leitura com o/a aluno/a e não para ele/a ou por ele/a sozinho/a.

Uma possibilidade de melhoria dessa prática de “leitura deleite” poderia ser a seleção prévia, por parte do/a professor/a, de um determinado número de livros, os quais já teria lido, interpretado e identificado os vazios deixados pelo/a autor/a da obra. A esse respeito, Souza (2012) defende que o professor elabore perguntas mediadoras que possam suscitar o preenchimento de tais lacunas pelos/as alunos/as, por meio das pistas do texto em interação com seus conhecimentos de mundo. O/A docente, assim, levaria para sala de aula, para que a turma pudesse selecionar o livro que seria lido e discutido adequadamente com a participação de todos/as. Dessa maneira, seria mantida, tanto a escolha dos/as alunos/as, quanto o conhecimento da obra por parte do/a professor/a.

Outra questão apresentada por Carolina é a utilização da obra literária como “reflexão para determinados comportamentos étnicos”. Acreditamos que Carolina tinha o intuito de escrever “comportamentos éticos”, já que a palavra “étnico” não corresponde bem ao contexto.

Dessa maneira, notamos nessa fala a emergência de um saber preconcebido de uso da literatura para o ensino didático-moralizante, que muito provavelmente possa vir a ser resquício da perspectiva da literatura infantil em que os textos direcionavam, de acordo com a perspectiva do adulto, como a criança deveria agir (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Notamos também que Carolina já havia mencionado a identificação da moral da história nas leituras literárias. Dessa maneira, podemos afirmar que Carolina, de acordo com suas respostas, tende a escolher textos literários que correspondem ao pólo do pedagogismo, em detrimento de obras emancipatórias, conceituadas por Aguiar et al. (2001), pois são aqueles que melhor se adequam ao trabalho com direcionamentos éticos e de conteúdos.

A segunda forma como Carolina encara o trabalho com o texto literário, como visto, é a de abordagem de conteúdos com base na obra. Ela afirma utilizar o texto literário para o trabalho de análise linguística e para o trabalho com os descritores de Língua Portuguesa. Compreendemos a importância dessa prática de utilização do texto como ponto de partida para a análise linguística, desde que tal análise contemple o sentido das construções linguísticas dentro do texto e em acordo com seu gênero. Porém, analisando a prática de Carolina, apresentada em sua resposta como um todo, notamos que em sua sala de aula, o texto literário corre um grande risco de ser encarado apenas como material para estudos gramaticais ou como um momento de prazer, sem o vínculo dos elementos estudados com a construção de sentido ou como um momento que não contribui para a compreensão e apreciação efetiva do texto, por não ter um planejamento estruturado para a leitura e interpretação orientada da obra. Dessa maneira, cria uma visão errônea para o/a aluno/a, perdendo-se a oportunidade de exploração da obra enquanto objeto artístico e com enorme potencial reflexivo.

Vejamos agora a resposta de Clara Luz à primeira questão:

Quadro 4: Questão 1 e resposta de Clara Luz

1- Você costuma trabalhar com textos literários em sala de aula? Como acontece o desenvolvimento desse trabalho nas suas aulas?
<i>Eu escolho um livro no cantinho de leitura e faço a leitura para os alunos todos os dias. Primeiro, exploro um pouco a capa do livro fazendo perguntas aos alunos. Em seguida, digo o nome do livro, do autor e ilustrador. Após, faço a leitura para eles. Quando termino de ler, mostro todas as figuras do livro fazendo questionamentos, para vê se eles lembram o que aconteceu na história ouvida. (CLARA LUZ, grifo nosso)</i>

Na fala de Clara Luz notamos que ela também trabalha através da leitura que elas chamam de deleite, selecionando um texto do “cantinho da leitura” da sala. Notamos que ela faz uma espécie de introdução ao livro: expondo a capa e fazendo questionamentos aos/às alunos/as, faz a leitura para eles/as, apresenta as ilustrações e vai fazendo questionamentos para notar se a turma compreendeu o texto. Percebemos que Clara Luz não menciona o trabalho com conteúdos, mas demonstra, através da seleção da obra no “cantinho da leitura”, que é uma leitura sem uma seleção anterior do livro e sem um planejamento prévio também.

Como já dissemos acima, não invalidamos essa prática das professoras, porém, acrescentaríamos ainda a ela uma fase motivacional à leitura e uma fase interpretativa mais aprofundada, com base em estudos como os de Cosson (2006). Além disso, acreditamos na necessidade de que a leitura seja feita com os/as alunos/as, não para eles/as, e que haja um conhecimento da obra pelo/a professor/a e um planejamento prévio de sua abordagem. Assim, como afirma Faria (2007), entendemos que

O professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na utilização em sala de aula. Em seguida, virá a leitura analítica, reflexiva, avaliativa (FARIA, 2007, p. 14)

Quanto ao segundo questionamento, Carolina respondeu:

Quadro 5: Questão 2 e resposta de Carolina

2- Você sente dificuldades em fazer a mediação da leitura de textos literários com os/as alunos/as? Se sim, quais são as dificuldades?
<i>Sempre procuro textos mais adequados ao nível da minha turma, porém algumas vezes me deparo com situações inusitadas, mais complexas. Outras vezes sinto dificuldade de fazê-los entender o que está implícito em determinados textos” (CAROLINA)</i>

Consideramos importante a preocupação de Carolina em buscar selecionar textos mais adequados à turma. Sobre isso, Liberato (2011) afirma que é possível fornecer textos mais legíveis ao/à aluno/a, ou seja, aqueles que promovam uma boa interação entre os/as conhecimentos prévios do/a leitor/a e as suas informações, à medida que sejam selecionados textos com informações que se aproximem dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as,

graduando a apresentação daqueles mais fáceis aos mais difíceis, a partir do momento em que as habilidades de leitura forem sendo adquiridas.

Nesse caso, Carolina busca essa adequação conceituada pela autora, mas, ainda assim, parece temer os questionamentos dos/as alunos/as em relação ao texto, que ela chama de “situações inusitadas”. Isso demonstra certa insegurança em relação ao próprio texto escolhido ou uma formação inadequada enquanto leitora de literatura, formação esta decisiva na forma como o/a professor/a irá conduzir a formação de novos/as leitores/as (FELIPE, 2019). A própria Carolina, durante os encontros de formação, expôs que sua formação leitora, desde os anos iniciais como estudante, era bastante limitada, com poucos momentos significativos, mas que ela guardava na memória, apontando como principal uma contação de histórias feita por uma professora às sextas-feiras, da qual ela gostava muito.

Nessa direção, Felipe (2019) constata, em sua pesquisa, que as professoras participantes haviam tido contato incipiente com livros de literatura infantil no âmbito familiar e a educação escolar não lhes proporcionou experiências para que se tornassem leitoras do texto literário infantil, o que as conduziu a práticas pedagogizantes em suas salas de aula. Notamos que o mesmo pode ser constatado na prática de Carolina, pois sua experiência enquanto aluna leitora de textos literários foi também muito incipiente, tornando o seu saber docente frágil e inseguro, à medida que necessita trabalhar com seus/as alunos/as o que não lhe foi proporcionado.

É importante também observar na fala de Carolina a exposição dessas dificuldades que giram em torno das situações inusitadas geradas pela leitura de textos literários, destacando a complexidade na mediação da compreensão dos seus implícitos pelos/as alunos/as, o que pode ser reflexo justamente da forma como é desenvolvida a leitura em sua sala de aula. Assim, a medida em que o/a aluno/a seleciona determinado texto, que o/a professor/a não conhece, ou seja, não fez seu estudo prévio, as possibilidades de solução dos problemas de compreensão se tornarão mais difíceis para o/a docente. Desse modo, reafirmamos ser primordial que o/a professor/a conheça a obra bem, antes de levá-la para a sala de aula (FARIAS, 2007).

Além disso, a dificuldade de ensino do que está implícito no texto não remete a uma dificuldade específica do trabalho com textos literários, mas de qualquer gênero textual que seja lido em sala de aula. Contudo, esse problema é agravado no trato com a literatura devido ao caráter conotativo e polissêmico de sua linguagem (FARIA, 2007). Nessas situações, é importante ao/à professor/a a compreensão de que é seu papel mediar a leitura, de que deve conhecer o texto e os vazios deixados pelo/a autor/a (SOUZA, 2012).

Já a resposta de Clara Luz à segunda questão foi a seguinte:

Quadro 6: Questão 2 e resposta de Clara Luz

2- Você sente dificuldades em fazer a mediação da leitura de textos literários com os/as alunos/as? Se sim, quais são as dificuldades?
<i>Não. Pois todas as vezes que leio um livro, sempre faço os questionamentos sobre o mesmo com os alunos. (CLARA LUZ)</i>

Na fala de Clara Luz, notamos que, de forma oposta a Carolina, não é demonstrada insegurança, já que ela acredita não ter dificuldade de trabalho com o texto literário. Como justificativa de sua resposta, ela afirma que sempre que lê um livro, faz questionamentos à turma. Todavia, ela expõe o fato de que o texto é lido por ela e que os/as alunos/as, que escutam a leitura, devem responder às perguntas para confirmar o entendimento do texto lido. Dessa maneira, compreendemos que a fala de Clara Luz reflete o que ela compreende como necessário para o trabalho com o texto literário, muito amparada em seus saberes de experiência (TARDIF, 2014), por mais que tal prática, por si só, não seja capaz de desenvolver a formação leitora dos/as alunos/as.

Observamos, assim, em sua fala, a necessidade de uma formação que possa lhe proporcionar suportes teórico-metodológicos de reflexão sobre seus saberes de experiência, para, segundo Tardif (2014), a formação de “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (p. 235)

4.1.2 O texto literário como “pretexto”: o que nos dizem os planos de aula

Assim como dito, além do questionário, foram solicitadas às participantes Clara Luz e Carolina, que enviassem planos de aula e/ou atividades, nos quais as mesmas abordassem textos literários. Um dos planos de aula enviados por cada professora foram selecionados como corpus da pesquisa e se tornaram objeto de nossa análise nesta seção.

No caso de Clara Luz, o plano de aula analisado foi selecionado, tendo em vista que os demais planos que constavam no documento enviado por ela, direcionados para a leitura, em sua maioria, eram expostos num tópico como “leitura do dia” ou “leitura deleite”, no início de cada aula, sem haver especificação de qual seria o texto. Os planos em que os textos a serem trabalhados eram especificados englobam diferentes gêneros, como músicas, poemas e narrativas, que tinham a exposição dos títulos, (não especificava os/as autores/as), além do uso de mais de um texto em uma mesma aula. Assim, selecionamos aquele em que ela faz utilização de apenas uma obra, utilizado no primeiro dia de aula.

O primeiro texto literário utilizado por Clara Luz em sua turma de 2º ano, exposto no plano do 1º dia de aula do ano de 2020 (ainda em atividade presencial), foi a obra “A bordo Rui Barbosa”, de Chico Buarque, que conta a história de João, um marinheiro que tinha saudades de uma moça, Conceição, que havia deixado no cais. O enredo se desenvolve à medida que João sente a necessidade de escrever um bilhete para Conceição. Porém, o marinheiro é analfabeto e pede para um colega, que pede para outro e acabam pedindo ao capitão, já que nenhum deles sabia ler ou escrever. O capitão escreve o tal bilhete ditado por João. Conceição, que também não sabia ler, ao receber o bilhete, pede a sua vizinha para que ela leia, com a desculpa de que não enxerga bem sem seus óculos. Sua vizinha, utilizando-se da mesma desculpa, pede a outra, que pede a outra, até chegar à patroa de uma delas, que acha graça (o motivo do riso decorre do fato de o bilhete não se enquadrar na norma culta da língua). Assim, faz uma cópia do bilhete para mostrar às amigas e dita para sua empregada, que dita para as outras, até o bilhete ser ditado para Conceição. A obra oferece a seus leitores uma sátira social acerca do analfabetismo, com uma linguagem ao mesmo tempo rica e simples. Além disso, o texto é repleto de vazios (SOUZA, 2012), que precisam ser preenchidos pelo/a leitor/a.

No plano de aula em questão, constava duas seções: uma intitulada “conteúdos” e outra “estratégias metodológicas”. Os conteúdos apresentados na primeira seção eram os seguintes: socialização (dividida numa subseção intitulada de 1º momento); e navegando na aprendizagem, socialização, dinâmica, solidariedade, respeito e amor, dobradura, o texto “A bordo do Rui Barbosa” e bilhete (numa subseção intitulada de 2º momento). Notamos que os conteúdos, como o texto a ser lido, o gênero bilhete, os temas solidariedade, respeito e amor e a dobradura, misturam-se nessa seção com termos que têm sentido de estratégias de ação, como a dinâmica, navegando na aprendizagem (muito comum para denominar seções expositivas nos livros didáticos) e a socialização.

Utilizando-se de “A bordo do Rui Barbosa”, a professora, através do documento analisado, aponta para que a obra seja lida após uma contextualização feita a partir do tema “trabalho coletivo” e de uma construção manual de um barquinho, como pode ser visto na imagem abaixo da seção “estratégias metodológicas”:

- Explanação oral acerca da importância do trabalho coletivo, de ser solidário, de respeitar o outro e amar ao próximo, resolvendo o emaranhado de objetos escolares, vencendo o desafio;
- Avaliação após o trabalho realizado em equipe: A tarefa foi difícil? O que facilitou e o atrapalhou? Como foi sua participação?
- Construção de um barquinho em dobradura para contextualização do conteúdo abordado e escrita do nome completo e discursão comparando sílaba inicial, letra inicial do seu nome com o de seus colegas;
- Leitura do texto “A bordo do Rui Barbosa”, seguida de compreensão oral e escrita;
- Escrita de um bilhete coletivo e individual a partir das ideias apresentadas no texto.

Imagem 1: Parte da seção do plano de aula denominada “Estratégias Metodológicas”, que corresponde ao desenvolvimento da aula

Acreditamos que a avaliação proposta no segundo tópico da imagem, refira-se à resolução da atividade “emaranhado de objetos escolares, vencendo o desafio”, a qual entendemos direcionar para um trabalho em equipe pelos/as alunos/as. Percebemos que foram feitos questionamentos sobre o trabalho coletivo e ainda há a montagem de um barquinho em dobraduras como motivação para a leitura da obra de Buarque. Porém, após a construção do barco, a proposta é que seja desenvolvida uma atividade de comparação entre as letras e sílabas iniciais dos nomes dos/as alunos/as com as de seus/as colegas.

Após a atividade de comparação, a ideia exposta é que seja feita a leitura da obra, seguida pela compreensão oral e escrita. A forma como essa leitura foi desenvolvida e os questionamentos que conduziram os/as alunos/as a sua compreensão, não foram expostos no documento. A ausência desses elementos pode apontar para um certo desconhecimento em relação à importância de se planejar a mediação da interação das crianças com o texto literário. Logo em seguida, é feita uma proposta de produção textual de um bilhete coletivo e individual.

Percebemos que a obra foi utilizada no plano apenas como pretexto para o desenvolvimento do tema sobre o trabalho coletivo e para a produção do gênero bilhete, mesmo não tendo sido estabelecidos objetivos no plano de aula analisado. Notamos, assim, que a obra foi subutilizada na aula, pois não houve um trabalho aprofundado, as perguntas mediadoras não foram relatadas no plano (que precisam estar definidas, mesmo que surjam novas no momento da aula), e a mesma foi secundarizada durante toda sequência.

Sabendo, assim, que a escolarização da literatura é inevitável, entendida por Soares (2011) como “ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos” (p. 21), vemos que, nesse caso, não houve uma escolarização adequada, já que não conduziu “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se deseja formar” (p. 47). A prática prevista no plano de aula ainda passa uma imagem errônea de literatura, apenas como pretexto para desenvolver outras atividades.

Quanto ao plano de aula de Carolina selecionado para análise, levamos em consideração que a mesma havia enviado a nós diversas atividades e apenas três planos de aula, anteriores à conclusão da formação. Todos eram oriundos de planejamentos para o ensino remoto. Enquanto dois faziam uso de gêneros para leitura, como a anedota e o diário, o outro voltava-se para a produção textual. Dessa forma, decidimos utilizar o plano de aula que propunha o trabalho com o texto “Diário de uma trabalhadora infantil”, desenvolvido pela Secretaria de Comunicação Social – SECOM, da Câmara dos Deputados. A obra tem como redatora Adriana Magalhães e como diagramador, ilustrador e produtor gráfico, Mateus Zanon, e representa o diário de uma criança, que vive na casa da madrinha, dando conta dos afazeres domésticos, o que faz com que, por vezes, não tenha tempo de ir à escola ou estudar e fazer seus deveres de casa. Com o desenrolar do enredo, a menina faz uma nova amizade e conta a ela o que passa naquela casa. A amiga, por sua vez, conta à professora, que chama a menina na sala da diretora. O texto narra a diretora com ar de preocupação, fazendo perguntas. Imediatamente, a profissional aciona a mãe da criança e o Conselho Tutelar, que levam as duas para uma casa e dizem que irão encaminhar a mãe para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. A história se encerra com a menina tendo tempo para brincar com a turma do “plenarinho”, que são as crianças da turma de sua amiga.

Notamos que a obra se situa no polo da tendência pedagogizante da literatura infantil, conceituada por Aguiar *et al.* (2001). Sem dúvida alguma, sua produção faz parte de iniciativas governamentais contra a exploração do trabalho infantil e revela isso em seu enredo, que visa conscientizar os/as leitores sobre essa temática. Dessa forma, segue o plano de aula no qual Carolina aborda a obra:

Disciplina: Língua Portuguesa

Descritores/Habilidades

- (EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.
- (EF05LP11) Justificar quem produz o texto e qual é o público-alvo, analisando a situação sociocomunicativa.

Conteúdo:

- Gênero: Diário
- Leitura e interpretação textual

Atividades:

- Releitura do texto “Diário de uma trabalhadora infantil” nas págs. 92 e 93 do livro de Língua Portuguesa “Aprender Juntos”.
- Resolução dos questionamentos propostos nas págs. 96 e 97 do livro didático.

Avaliação:

- Participação ativa na atividade proposta e correção.

Imagem 2: Plano de aula de Carolina

Vemos inicialmente no plano de aula de Carolina que, como ela mesma afirmou na resposta ao questionário analisado anteriormente, utiliza-se do texto literário para o trabalho dos descritores de Língua Portuguesa, os quais remetem, nesse caso, para desenvolver nos/as alunos/as a habilidade de identificar o tipo de linguagem utilizada no texto, se formal ou informal, e identificar quem escreve o texto e quem é seu público-alvo, tendo em vista o contexto sociocomunicativo.

Carolina ainda utiliza como “conteúdos” em seu plano, o gênero textual diário e acrescenta ainda as ações de leitura e interpretação nessa seção. Não é acrescentado nela o título do texto a ser lido. Os descritores selecionados e a definição dos conteúdos já nos levam a acreditar que o texto em si não será objeto de estudo nesse plano, mas sim, conteúdos subjacentes a ele.

Ao iniciarmos a observação de como Carolina aborda a obra, notamos que a seção definida como “Atividades” direciona para o trabalho com o livro didático, com leitura do texto

e resolução de atividade presentes nele. Dessa forma, foram solicitadas à Carolina imagens dessas páginas do livro em questão, da coleção “Aprender Juntos”, editora SM, de autoria de Cicero Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Marcheti (anexo), para que pudessem ser analisadas.

Vemos assim que Carolina utiliza o texto literário em um suporte que não é próprio dele. Sobre essa mudança do suporte do livro de literatura para o livro didático, Soares (2011) aponta que “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (p. 37), como discutido anteriormente. Sendo essa escolarização necessária, a autora aponta ser imprescindível que as características essenciais da obra sejam mantidas. Dessa maneira, ao voltarmos nossa atenção para o livro didático usado por Carolina, notamos de imediato que o texto, apesar de curto, não foi incluído em sua completude, sendo disponibilizado apenas uma parte intermediária da obra. Assim, no livro didático, o texto tem início no momento em que a menina é chamada para a sala da diretora e se encerra no momento em que mãe e filha estão numa casa segura.

Com relação ao uso de trechos de textos literários nos livros didáticos, a autora afirma que é importante que o fragmento, por si só, se constitua ele também um texto, possuindo assim um todo semântico e formal. Soares (2011) afirma ainda que o uso de fragmentos intermediários dos textos literários (trecho do meio da obra) são, em geral, desastrosos. Porém, ao observarmos o fragmento utilizado no livro, notamos que, diferentemente dos exemplos analisados pela autora, o mesmo constitui-se um texto com sentido e forma, tendo em vista ser um diário e o fragmento utilizado se referir a um dia na vida da menina, trazendo informações sucintas sobre os fatos ocorridos anteriormente, exigindo dos/as leitores/as o exercício de inferência.

Para uma compreensão efetiva do texto, Soares (2011) também aponta para a importância de questões posteriores à sua leitura, que conduzam os/as leitores/as “a fazer essas inferências e recuperar o não dito” (p. 36). Dessa forma, ao observarmos as questões da atividade posterior ao texto, notamos que uma delas busca conduzir o/a aluno/a a inferir sobre a situação em que a criança vivia, informação que é descrita na parte anterior da obra (que não é apresentada no livro didático) e precisa ser inferida a partir do que está sendo dito no fragmento.

Contudo, ainda que o recorte da obra não tenha afetado seu sentido e forma, é importante destacar que o fragmento utilizado nos conduz a tomar como foco da leitura, apenas às possibilidades de auxílio dos profissionais da escola e de outros órgãos governamentais em caso

de ocorrência do trabalho infantil. Nesse sentido, os/as alunos/as de Carolina tiveram acesso a uma obra com fins utilitários, com as possibilidades de construção de sentido minimizadas pela fragmentação feita pelo livro didático.

Como o plano de aula da professora conduzia para a releitura da obra e resolução das questões das páginas 96 e 97, questionamo-la se os/as alunos/as já haviam feito essa leitura e respondido às questões das páginas 94 e 95. Após a resposta afirmativa de Carolina, nos dedicamos a observar os questionamentos propostos pelo livro antes e após a leitura.

No livro, antes do fragmento da obra, há um parágrafo informativo, explicando a origem do trecho do texto e direcionando para a leitura. Após isso, são feitos dois questionamentos: “Que situação será abordada no texto?”; e “Em sua opinião, por que o texto foi escrito em forma de diário?”. Percebemos nas questões uma tentativa de direcionar o/a leitor/a para a entrada no texto, como afirma Cosson (2006) sobre a fase de introdução numa sequência de letramento literário. Porém, os questionamentos feitos parecem perguntas desarticuladas, que direcionam para aspectos diferentes da obra, como o conteúdo e o gênero, mas que não aprofundam nenhum dos dois, muito menos apresentam o texto ao/à leitor/a.

Quanto às questões posteriores à leitura, que corresponderiam à compreensão e interpretação da obra, Soares (2011) afirma que os exercícios propostos após a leitura de um texto literário infantil, em geral, não direcionam para a análise de aspectos essenciais no texto como sua literariedade, seus recursos de expressão, o uso estético da linguagem, mas focam nos conteúdos e não na forma como eles são tratados no texto e nas informações que nele são veiculadas, mas não no modo literário como são veiculadas. E é justamente o que ocorre no livro utilizado por Carolina, que traz questões de cópia, de identificação de informações no texto e sobre seu conteúdo, ou mesmo de dimensão subjetiva, porém não explora o seus recursos de expressão, tampouco a dimensão estética da linguagem.

Dessa forma, notamos de maneira geral no plano de aula de Carolina, um direcionamento para a leitura do fragmento de uma obra de tendência pedagogizante, ainda mais escolarizada pelo livro didático e para a resolução das questões propostas no próprio livro. Segundo Kleiman (2002), essa prática é muito comum no cenário escolar, seguindo uma proposta padronizada do livro didático, com falta de interação na leitura entre professor/a e aluno/a, resolução de questões posteriores à leitura, atenção demasiada ao conteúdo e não ao texto em si, método que a autora considera não contribuir para a formação de leitores/as.

É importante levar em consideração que o plano de aula analisado foi elaborado para atender ao ensino remoto, no qual a professora atendia os/as alunos/as via rede social *WhatsApp*, com envio de atividades, tendo como subsídio principal, acessível a todos/as os/as discentes, o livro didático. Desse modo, um método tão comum na escola, torna-se ainda mais comum com o advento da pandemia e do ensino remoto na educação pública, numa cidade predominantemente rural, em que o acesso da população escolar a bens tecnológicos, que propiciem um mínimo suporte de trabalho e estudo para professores/as e alunos/as, é precário.

Além disso, é necessário ressaltar também que esse método utilizado por Carolina ao propor atividades para o ensino remoto não difere completamente de sua prática em sala de aula, considerando as análises feitas de suas respostas ao questionário da seção anterior.

4.2 IMPLICAÇÕES DA AÇÃO FORMATIVA PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO E PARA O PLANEJAMENTO DE SUA ABORDAGEM

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados provenientes de um questionário e de planos de aula produzidos e aplicados após a ação formativa pelas professoras. Tendo em vista que, no momento de análise dos dados desta seção, o ensino ainda ocorria em caráter remoto, buscamos investigar se houve implicações na compreensão do texto literário, bem como na forma de abordá-lo pelas professoras participantes da pesquisa, através de suas respostas ao questionário e em seus planos de aula, uma vez que não foi possível a observação das aulas, como inicialmente idealizado.

Assim, no tópico 4.2.1 são relatadas as análises das respostas ao questionário aplicado após a ação formativa no que diz respeito à compreensão do texto literário infantil, do letramento literário e das contribuições da formação aos seus saberes docentes, e no tópico 4.2.1, as análises do planejamento da abordagem do texto literário infantil pelas professoras, após a ação formativa.

4.2.1 A compreensão do texto literário, do letramento literário e das contribuições da formação: as respostas ao questionário

O questionário posterior à formação envolvia questões sobre a visão das professoras acerca da literatura infantil e do letramento literário, se utilizavam o texto literário em sala de aula antes da formação e como, se acreditavam que a formação havia contribuído para a melhoria de sua prática enquanto formadora de leitores/as e solicitava indicação dos pontos positivos e negativos da formação, além de sugestões para uma próxima formação.

Contudo, analisamos apenas as questões 1, 2 e 5, as quais perguntavam sobre as contribuições da ação de formação por nós promovida para as professoras Clara Luz e Carolina. Desse modo, como resposta à questão 1 do questionário, Carolina respondeu:

Quadro 7: Questão 1 e resposta de Carolina

1- Após as ações formativas realizadas, sua visão sobre a literatura infantil mudou? Se sim, de que forma?

<i>O letramento literário proposto por Cosson me fez refletir sobre a forma como usamos os textos literários em sala, quase sempre para a didatização, e reforçar a ideia de que precisamos ressignificar nossa prática pedagógica. (CAROLINA, grifo nosso)</i>

Na fala de Carolina, notamos um deslocamento de sua resposta, que se volta à prática pedagógica, em relação à pergunta, que se refere à visão sobre a literatura infantil. Nesse sentido, a professora secundariza sua visão sobre a literatura infantil, em benefício do uso dessa literatura em sala de aula, o que evidencia sua preocupação com o tratamento pedagógico dado a essa literatura.

Esse movimento nos remete ao que Tardif (2014) aponta como utilidade das técnicas e teorias, à medida que devem estar entrelaçadas “no trabalho concreto dos professores” (p. 115). Nesse sentido, notamos que Carolina, ao direcionar diretamente para o uso do texto literário, demonstra uma urgência em tornar as técnicas e teorias adquiridas em algo útil a seu trabalho, já que como afirma ainda o autor, o/a professor/a “é um ator, no sentido forte do termo, isto é,

um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (p. 230).

Outro aspecto interessante de sua fala é o fato de ela se referir a sua prática com o texto literário como didatizada, como se isso fosse algo errôneo. Acreditamos que ela quis se referir ao uso da literatura de forma secundarizada, apenas como aporte para o trabalho com outros conteúdos, já que a didatização seria justamente a escolarização da literatura proposta por Soares (2011) e Cosson (2006).

Percebemos na fala, ainda, que Carolina aponta para a necessidade de (re)significar sua prática. Assim, considerando que a professora se referiu ao trabalho com outros conteúdos e a necessidade de ressignificar essa prática, é perceptível que ela compreende que algo em seu trabalho com a literatura precisa ser modificado, o que parece indiciar uma contribuição do processo reflexivo coletivo sobre abordagem do texto literário na escola, promovido durante a ação formativa de que participou durante a pesquisa.

Quanto à questão 1 o questionário pós- formação, Clara Luz respondeu:

Quadro 8: Questão 1 e resposta de Clara Luz

1- Após as ações formativas realizadas, sua visão sobre a literatura infantil mudou? Se sim, de que forma?

<i>Sim. Compreendi que a literatura infantil deve ser trabalhada de forma que a criança compreenda aquilo que está sendo lido, para que além do deleite, essa leitura também leve a a pensar sobre o mundo que a cerca.</i> (CLARA LUZ, grifo nosso)
--

Com relação à fala de Clara Luz, notamos o mesmo deslocamento feito por Carolina, quando a mesma inicia afirmando que “a literatura infantil deve ser trabalhada [...]” de determinada forma. Porém, ao tratar sobre esse trabalho, a mesma se refere a como ele deve ser feito, ao invés de mencionar como o texto literário era trabalhado em sua sala de aula antes. Isso demonstra, além de também uma urgência na aplicação das teorias e técnicas, como tanto uma apreensão do que foi discutido na formação, ao falar sobre a compreensão do/a aluno/a acerca do texto lido, indo além do deleite e refletindo sobre o mundo que o/a cerca. Esse posicionamento de Clara Luz é muito importante, pois ela não aponta apenas para como era seu

trabalho com o texto literário, mas faz uma projeção de como esse trabalho deve acontecer, de acordo principalmente com a conceituação de Cosson (2006) e Freire (1989) de que a literatura nos ajuda a refletir sobre o mundo, através da linguagem.

Dessa forma, podemos perceber na fala das professoras uma postura mais voltada para a prática com o texto literário, do que com suas próprias compreensões sobre a literatura infantil, o que era solicitado na questão. Essa postura nos faz levantar a hipótese de que o saber para o trabalho e a aquisição de saberes relacionados diretamente às ações metodológicas está tão automatizada e enraizada em suas identidades, que torna mais difícil o deslocamento das professoras, em uma formação, para o (re)aprendizado de conceitos pouco maturados anteriormente, ou até mesmo distorcidos, e para a reflexão acerca de suas próprias concepções sobre determinados objetos de ensino, como no caso, a literatura infantil. Isso significa dizer que as professoras ainda não compreendem a formação como um processo de desestabilização-estabilização de suas identidades, à medida que (re)significam suas concepções e determinados conceitos cristalizados erroneamente, mas esperam dela apenas conhecimentos metodológicos que possam ser utilizados diretamente em suas práticas.

Não estamos aqui afirmando que, enquanto professores/as, não devemos esperar das formações suportes metodológicos para aplicação em nossas salas de aula. Pelo contrário, acreditamos que tais conhecimentos poderão ser melhor utilizados a partir do momento em que o/a docente reavalia suas concepções, (re)significa seus saberes e os articula as suas práticas. Compreender a necessidade de união entre (re)significação de saberes e implementação de novos conhecimentos é primordial, já que é nesse sentido que o/a professor/a se apropria da teoria, bem como afirma Tardif (2014), ao dizer que o saber está a serviço do trabalho.

Já com relação à questão 2, Carolina respondeu:

Quadro 9: Questão 2 e resposta de Carolina

2- Para você, a partir das discussões realizadas no curso, ficou claro o que é letramento literário? Como você o definiria?

<i>Sim, é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou seja, ele leva o aluno a refletir sobre a obra que está lendo, ajudando-o na aquisição de habilidades de ler gêneros literários. (CAROLINA, grifo nosso)</i>
--

Percebemos na fala de Carolina que a mesma inicia expondo a definição de Cosson e Paulino (2009) de letramento literário enquanto apropriação da literatura, explicando que essa apropriação seria a reflexão feita pelo/a leitor/a daquilo que foi lido. A afirmação de Carolina não é errônea, tendo em vista que, para que haja uma reflexão, é necessário que haja uma “construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Contudo, ao dar continuidade a sua fala, ela apresenta que essa reflexão irá ajudar o/a aluno/a leitor/a a adquirir a habilidade de ler gêneros literários, o que se configura como uma visão ainda utilitarista do texto literário, tendo em vista que se lê apenas para aprender a ler, sem considerar seu papel humanizador.

Quanto à essa questão, Clara Luz responde:

Quadro 10: Questão 2 e resposta de Clara Luz

2- Para você, a partir das discussões realizadas no curso, ficou claro o que é letramento literário? Como você o definiria?

<i>Sim. Letramento literário é a apropriação da leitura. Ou seja, a criança lê e compreender (sic) o que leu. (CLARA LUZ)</i>

Na fala de Clara Luz, ela descreve o letramento literário como apropriação da leitura, à medida que o/a aluno/a lê e compreende o que leu, confundindo a conceituação de Cosson e Paulino (2009) de “apropriação da literatura” com da leitura. Notamos ainda, tanto na resposta à primeira questão, quanto à segunda, o foco de Clara Luz sobre a compreensão do texto. É importante destacarmos que, para que essa compreensão possa contribuir para o processo de letramento literário, é necessário entendê-la como conceitua Liberato (2011), não apenas como identificação do sentido presente no texto, mas sim como construção de sentido, com base também nos conhecimentos prévios do/a leitor/a.

Dessa forma, por mais que notemos mudanças na entendimento por parte das professoras em relação à abordagem do texto literário, com base nas respostas à primeira e segunda questões, acreditamos que seria necessário uma continuidade do processo formativo que pudesse lhes propiciar um maior aprofundamento acerca das teorias e de como a visão sobre tais teorias reflete em suas práticas com o texto literário infantil na sala de aula.

Como resposta à questão 5, Carolina respondeu o seguinte:

Quadro 11: Questão 5 e resposta de Carolina

5- Você acredita que as ações formativas da pesquisa contribuíram para a sua formação enquanto formador/a de leitores/as de textos literários infantis? Se sim, o que você considera que mudou ou mudará (tendo em vista que estamos em uma situação atípica, sem aulas presenciais) na sua prática em sala de aula na abordagem desses textos com vistas à formação leitora das crianças?

*Sim, com certeza contribuiu bastante para minha formação enquanto educadora, e amante das histórias infantis, pois foi um curso muito bom e bem ministrado. Porém, **tivemos apenas uma pequena experiência nesse sentido durante a realização do curso, que não deu para analisarmos com mais propriedade os efeitos provocados nos alunos/educandos, já que estávamos no período e ainda estamos vivenciando uma situação atípica, sem as aulas presenciais.** Todavia, acredito pela experiência de anos em sala de aula, que será muito proveitoso e prazeroso para os alunos também, quando estivermos de volta as salas de aulas presenciais. (CAROLINA, grifo nosso)*

De acordo com sua resposta, Carolina aponta que a ação formativa contribuiu para sua formação enquanto educadora, porém, acredita que as experiências proporcionadas por ela não foram suficientes para a efetivação dos conhecimentos na prática, tendo em vista o advento do ensino remoto. Nesse sentido, percebemos na fala de Carolina, mais uma vez, o anseio pela verificação na prática dos conhecimentos trabalhados na formação, experiência necessária para a formação do/a professor/a reflexivo/a, conceituado por Shön (1990) *apud* Pimenta (1999), caracterizado por seu triplo movimento de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Já Clara Luz responde à quinta questão o seguinte:

Quadro 12: Questão 5 e resposta de Clara Luz

5- Você acredita que as ações formativas da pesquisa contribuíram para a sua formação enquanto formador/a de leitores/as de textos literários infantis? Se sim, o que você considera que mudou ou mudará (tendo em vista que estamos em uma situação atípica, sem aulas

presenciais) na sua prática em sala de aula na abordagem desses textos com vistas à formação leitora das crianças?

A formação contribuiu de forma positiva para a minha prática em sala de aula. Pois, a partir desta, ampliei os meus conhecimentos acerca de como trabalhar a literatura infantil de maneira significativa, e assim, estimular os meus alunos cada vez mais a pensar e analisar o mundo a partir dos ensinamentos que a literatura nos proporciona. (CLARA LUZ, grifo nosso)

Na fala de Clara Luz notamos que ela também encara a experiência como positiva. Além disso, o fato de ela expor que ampliou conhecimentos para o trabalho com a literatura infantil de forma significativa nos remete a uma possível (re)significação de sua prática com a literatura em sala de aula, na desconstrução de padrões utilizados anteriormente (que observamos em suas falas e plano de aula na seção anterior), para a construção de novas formas de abordar o texto literário que sejam mais significativas para os/as alunos/as. Nesse sentido, por mais que Clara Luz afirme, anteriormente à formação, que não sentia dificuldades no trabalho com a literatura em sala de aula, ela demonstra uma reavaliação de sua prática em sua fala após a formação.

Dessa maneira, na fala de Clara Luz, é possível observar que foi criada uma tensão em sua identidade docente, através dos saberes docentes, conceituados por Pimenta (1999), mobilizados na formação: conhecimento e saberes pedagógicos. Assim, sendo a identidade docente múltipla, é possível observar o impacto da ação formativa empreitada por esta pesquisa em sua fala, através de uma reflexão de seus saberes, enquanto que na fala de Carolina, percebemos a necessidade de mobilização dos saberes de experiência para a completude do ciclo dos três saberes docentes, anteriormente citados, na formação em questão.

Além disso, ao falar sobre estimular os/as alunos/as a “pensar e analisar o mundo a partir dos ensinamentos que a literatura nos proporciona”, Clara Luz indicia aqui (assim como na resposta ao primeiro questionamento) certa apropriação do conceito de letramento literário, ao ir além da mera compreensão do/a leitor/a acerca do texto lido, para uma compreensão maior de sujeito no mundo através da linguagem, assim como conceitua Cosson (2006). Vemos, dessa maneira, que a professora, por mais que não consiga definir letramento literário dessa forma, como vimos em sua resposta à segunda questão, ela conseguiu apreender os objetivos desse processo em busca de atingi-los na prática.

4.2.2 O planejamento da abordagem do texto literário: investigando os planos de aula

Nesta seção, procedemos à análise dos planos de aula produzidos após os encontros formativos pelas professoras participantes da pesquisa, iniciando com as produções de Clara Luz e posteriormente, de Carolina.

O planejamento de Clara Luz foi elaborado em forma de sequência de letramento literário, a qual ela visava aplicar em sua turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, através da plataforma do Google Meet. A proposta tomou como texto base o poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles (texto que estava presente na antologia produzida por nós como material do curso de formação, intitulada “Classificadinhos Poéticos”, em apêndice neste trabalho). A sequência segue abaixo, tal qual foi enviada para nós:

Proposta Literária

Poema: Leilão de jardim (Cecília Meireles)

Motivação

Vocês sabem o que é um leilão?

E um jardim? Já viram um?

O que tem num jardim?

Num jardim só podemos encontrar flores?

Introdução

Apresentar o poema.

Falar um pouco sobre a autora Cecília Meireles

Cecília Meireles foi uma das grandes escritoras da literatura brasileira no século XX. Seus poemas encantam os leitores de todas as idades. É considerada uma das principais escritoras da



Segunda Fase do Modernismo brasileiro. Sua principal obra foi *Romanceiro da Inconfidência*, publicada em 1953.

Leitura do poema

LEILÃO NO JARDIM

CECÍLIA MEIRELES



QUEM ME COMPRA
UM JARDIM COM FLORES?
BORBOLETAS DE MUITAS CORES.



LAVADEIRAS E PASSARINHOS,
OVOS VERDES E AZUIS NO NINHO?



QUEM ME COMPRA ESTE CARACOL?
QUEM ME COMPRA UM RAIOS DE SOL?
UM LAGARTO ENTRE O MURO E A HERA.



UMA ESTÁTUA DA PRIMAVERA?



QUEM ME COMPRA ESTE FORMIGUEIRO?
E ESTE SAPO QUE É JARDINEIRO?
E A CIGARRA E A SUA CANÇÃO?
E O GRILO DENTRO DO CHÃO?



(ESTE É O MEU LEILÃO)



Interpretação

Podemos comprar um jardim?

Como é possível ter um?

Na sua casa tem jardim?

Que animais aparecem no poema?

Você já viu uma borboleta? De qual cor?

Você já viu um Caracol?

Você conhece todos os animais que aparecem no poema?

Que animal é o jardineiro?

Que animal está cantando?

O que é um raio de sol?

Para que serve um jardim?

O que é preciso para fazer um jardim?

Porque a autora disse: este é o meu leilão? Ela queria vender o seu jardim?

Proposta de atividade:

Pedir que os alunos desenhem um jardim (se tiver um, em casa) se não tiver, desenhar um jardim que eles gostariam que tivesse em sua casa.

Podemos perceber na proposta enviada por Clara Luz uma compreensão da estrutura e função de cada etapa da sequência básica de letramento literário conceituada por Cosson (2006). Notamos que na motivação, a professora propõe questionamentos sobre alguns termos que são centrais para o entendimento do poema, o que, provavelmente, deve conduzir a uma discussão entre mediadora e alunos/as, levando-os/as a refletir sobre seus significados e suas experiências com o sentido que as palavras lhes conferem. Dessa forma, é possível que a professora possa conhecer o que sabem seus discentes e mediar melhor as outras fases da sequência, visando à interpretação do texto que será lido.

Já na fase de introdução à leitura, Clara Luz afirma que irá apresentar o poema, mas não deixa claro como será feita essa apresentação. Além disso, a mesma visa expor à turma uma fotografia da autora e um trecho biográfico sobre ela, momento importante, segundo Cosson (2006), e que não deve se tornar extensivo, assim como proposto pela professora. Porém, percebemos que Clara Luz não trouxe em sua proposta a exposição do livro no qual continha o poema escolhido, ação importante para que os/as leitores/as possam observar a capa do livro, o título, entre outros elementos paratextuais e fazer o levantamento de hipóteses sobre o que trata a obra. Cosson (2006) aponta para a importância do manuseio da obra pelos/as alunos/as, porém, nessa situação de ensino remoto e na realidade da educação pública brasileira em geral, é praticamente impossível que cada leitor/a pudesse ter o livro em casa. Dessa maneira, a possibilidade seria de que a professora pudesse apresentar o livro que estivesse em suas mãos ou imagens dele, para que pudesse fazer mais questionamentos sobre o que as crianças observam nos elementos paratextuais da obra e quais hipóteses levantam sobre a mesma.

Na fase da leitura, Clara Luz não expõe como essa ação será feita, se por ela, se por algum/a aluno/a em voz alta, em forma de jogral ou individual e silenciosa. Ela também expõe o poema que será lido através de uma imagem que não é a do livro no qual o poema foi publicado, o que acarreta em um erro que, provavelmente, passou despercebido aos olhos da professora. Nesse caso, o título que originalmente possui a preposição “de”, aparece na imagem com a preposição “no”, sendo escrito “Leilão no jardim”. Assim, utilizar uma imagem com o título da obra errado, pode demonstrar aos/as alunos/as que os elementos constituintes dela não são importantes.

Por ser o poema um texto curto, as intervenções e mediações feitas por Clara Luz são descritas na fase da interpretação, na qual são descritos questionamentos sobre o que foi lido. Segundo Cosson (2006), na interpretação é preciso direcionar sem impor e essa fase deve acontecer de forma compartilhada na escola porque “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (p. 66). Dessa forma, fazer questionamentos é uma forma interessante de mostrar receptividade às interpretações dos/as alunos/as e poder ajudar a organizar as ideias expostas por eles/elas, conduzindo-os/as às interpretações possíveis.

Sobre a leitura da poesia na escola, Souza (2012) afirma que é importante que o/a professor/a provoque os/as alunos/as a identificar os “pontos de indeterminação do significado poético que devem ser preenchidos pelo raciocínio e pela imaginação do leitor” (p. 111). Porém, no caso dos questionamentos feitos por Clara Luz, notamos que são perguntas que conduzem a informações sobre o jardim, perguntas pessoais, de constatação do que está explícito no texto e sobre o significado de alguns termos que aparecem nele. As únicas perguntas inferenciais, “que fazem o aluno refletir sobre o conteúdo do texto” (LIBERATO, 2011, p. 229) foram as duas últimas, porém, nelas a professora questiona sobre os interesses da autora e não do eu-lírico.

Notamos, assim, a partir dos questionamentos feitos, que os mesmos não foram suficientes para dar conta dos vazios deixados na obra para o preenchimento de seus/as leitores/as. Não estamos dizendo aqui que as perguntas feitas não são pertinentes, mas que poderiam ser questões introdutórias para questionamentos que direcionassem, por exemplo, para o que o poema tem a ver com um leilão; quem seria o eu-lírico (adaptando a linguagem para a turma e explicando) que, com toda aquela imaginação, estava vendendo as coisas do seu jardim; as associações feitas entre os animais e suas personificações; entre outros pontos de indeterminação deixados pela autora no texto.

Além dos questionamentos, é feita uma proposta de atividade. Segundo Cosson (2006), é importante que nessa fase, haja uma externalização da leitura em forma de registro. No entanto, a proposta de Clara Luz conduz apenas a ilustração de um jardim. Por mais que o poema envolva elementos de um jardim, a atividade em nada mais se relaciona ao poema, na forma de uma concretização da interpretação, de tal modo que a atividade poderia ser proposta até mesmo sem o desenvolvimento da sequência.

Contudo, por mais que sejam necessários alguns ajustes à sequência básica de letramento literário proposta por Clara Luz, devemos considerá-la um avanço, se comparada ao

seu plano de aula anteriormente analisado. Notamos que, nessa proposta, o texto literário trabalhado não é mais secundarizado em detrimento de conteúdos e temáticas a serem ensinadas aos/às alunos/as e a professora explicita em seu plano de aula os questionamentos que devem direcionar as discussões sobre o próprio texto, diferentemente do que ocorre em seu plano anterior.

Dessa forma, percebemos que Clara Luz conseguiu delinear uma sequência básica de abordagem do texto literário infantil, articulando a perspectiva de Cosson (2006), discutida na formação, e sua prática docente, que deve continuar sendo objeto de reflexão em suas experiências em sala de aula, ao longo de seu processo de construção identitária (PIMENTA, 1999). Assim, por mais que percebamos um foco na prática, na resposta à questão 1 do questionário pós formação, compreendemos que, se houve mudança na abordagem do texto, conseqüentemente, houve desestabilização das concepções que a professora trazia sobre a literatura e seu ensino, colocadas em prática no plano de aula analisado na seção anterior.

Já o plano de aula enviado por Carolina, desenvolvido após a formação, também toma como texto base um poema, nesse caso, o texto “Coisas”, de Maria Dinorah. O mesmo serve de base, no plano em questão, para a resolução de uma atividade impressa, tendo sido desenvolvido para aplicação no ensino remoto, o qual segue abaixo:

DISCIPLINA: Língua Portuguesa
HABILIDADES/DESCRITORES: <ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual “Poema” • Produção textual
OBJETO DO CONHECIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> • (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
ATIVIDADES/METODOLOGIAS/RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do poema “Coisas” de Maria Dinorah na questão 1 da atividade digitalizada. • Produção individual na questão 2 do poema “Coisas”. • Escolha da palavra mais importante de cada estrofe do poema para justificativa.
AValiação/OBSERVAÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa nas atividades propostas.

Imagem 3: Plano de aula de Carolina após a formação

Já de início, podemos perceber que a habilidade a ser desenvolvida no plano de aula é a de produção do gênero poema (é importante frisar que houve uma confusão com relação ao conteúdo “Gênero poema” e à habilidade de produção). É descrito ainda um objeto de conhecimento, direcionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que conduz para a estrutura do texto de acordo com o gênero. Notamos, assim, que Carolina mantém seu direcionamento com base nos descritores de Língua Portuguesa, citados por ela na resposta ao questionário anterior à ação formativa.

Na seção de atividades, é feita a condução para o desenvolvimento de uma atividade pelos/as alunos/as, propondo a leitura do poema “Coisas” e a produção de um texto individualmente, bem como a seleção de palavras mais importantes, como podemos ver a seguir:

Proposta de atividade - 5º ano - Segunda-feira 26/04/21

Estudante: _____

Língua Portuguesa: Gênero textual “Poema” – Produção textual

Poema é um gênero textual dividido em estrofes e versos. Cada estrofe é constituída por versos (não tendo um número exato). Introduzidos pelo sentido das frases - e mais raramente em **conversa** - em que a **poesia**, forma de expressão estética através da língua, geralmente se manifesta. Além dos versos, não obrigatoriamente, fazem parte da estrutura do poema as **estrofes**, a **rima** e a **métrica**.

-Você conhece algum poema?

R/ _____

- Se a sua resposta for sim, escreva o título, treine a leitura e apresente-o na chamada on-line para seus colegas.

Título: _____

Observe os quadros a seguir:

- No poema do **quadro 1**, usando apenas substantivos (palavras que nomeiam os seres reais ou imaginários, concretos e abstratos). A autora diz quais são, para ela, **as coisas boas da vida, as coisas lindas, as coisas de todos e as coisas de poucos**.
- No **quadro 2**, você irá pensar com muito carinho e escrever quais são essas coisas para você.

<p>1-Leitura do poema “Coisas” de Maria Dinorah.</p>	<p>2- E para você? Quais são essas coisas? Faça o seu poema!</p>
<p>Coisas boas: bombom, bolinho, bolacha, pastel, pipoca, pitanga.</p> <p>Coisas lindas:</p>	<p>Coisas</p> <p>Coisas boas: _____</p> <p>_____ Coisas lindas:</p> <p>_____ Coisas de todos:</p> <p>_____ Coisas de poucos:</p>

<p><i>barquinho, balão, boneca, palhaço, pião, poema.</i></p> <p>Coisas de todos: <i>lago, estrada, folhagem, lunar, estrela, farol.</i></p> <p>Coisas de poucos: <i>mel, moeda, medalha, milagre, amigo, amor</i></p>	<hr/> <hr/>
--	-------------

- Vamos refletir e escrever mais?

3-Retire do seu poema **“Coisas”** uma palavra de cada **estrofe** que você considera mais importante e justifique sua escolha. Coloque a palavra escolhida no início da linha e a justificativa em seguida.

a) Coisas boas

b) Coisas lindas

Coisas de todos

Coisas de poucos

Observamos que, no início da atividade, é apresentada uma definição do gênero poema. Verificamos que tal definição foi retirada do site Wikipédia e que traz uma informação um tanto

confusa, ao afirmar que os versos são introduzidos pelo sentido das frases e em conversa. Além disso, a definição ainda foca na forma (estrofes, versos, rimas e metros) e expõe que a poesia é a forma de expressão estética da língua, o que pode não ficar claro para o/a aluno/a, sem que haja uma explicação mais aprofundada sobre o assunto, sobretudo considerando-se o direcionamento para crianças.

Após essa conceituação do gênero, é questionado se o/a aluno/a conhece algum poema. Tal questionamento é interessante, pois demonstra uma consideração da professora em relação aos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, como aponta Liberato (2011). Porém, Carolina difere do que é proposto pela autora, ao passo que traz a pergunta, sem esperar a resposta para propor o trabalho com o texto, o que não lhe proporciona uma observação da legibilidade do texto escolhido por ela, para os/as alunos/as. Após questionar se os/as alunos/as conhecem algum poema, a professora solicita que eles/as coloquem o título na atividade e treinem para apresentá-lo na aula online, orientação relevante como momento de partilha entre os/as discentes.

Logo em seguida, Carolina faz um direcionamento para a leitura do poema proposto, expondo que são utilizados substantivos para especificar as coisas que a autora acha boas, lindas, de todos e de poucos. Esse é o único direcionamento para a leitura do poema. Logo em seguida é sugerido que o/a aluno/a faça o mesmo que a autora, relatando o que ele/a acha que são as coisas boas, lindas, de todos e de poucos, para ele/a, o que se configura como um questionamento subjetivo. Já no final da atividade, é solicitado que a turma escolha uma das palavras utilizadas pela autora em cada categoria de coisas e coloque como sendo a que ela entende como mais importante.

Percebemos uma constante tentativa por parte da professora de busca do dialogismo entre o texto e o/a leitor/a, necessária, segundo Souza (2012), para possibilitar uma “leitura-prazer” do texto, à medida que tenta aproximá-los através de questionamentos subjetivos. Porém, nesse caso, não há em nenhum momento uma busca por interpretação do texto lido. Para a autora, “podemos afirmar que a escola não tem ensinado a leitura-prazer, pois o prazer está exatamente nesse dialogismo dos signos (do texto) com o leitor que o interpreta e na descoberta da adequação perfeita que a arte estabelece entre a forma e o conteúdo dos textos” (p. 128). Como não houve momento de interpretação, bem como de reflexão entre a forma e o conteúdo do poema, não há como o dialogismo ser efetivado.

Nessa medida, a atividade se resumiu à seleção de palavras da classe dos substantivos, dentro e fora do texto, uma abordagem essencialmente utilitarista do texto como pretexto para o trabalho com os substantivos. Isso não significa que não seria possível o trabalho com a análise linguística, pelo contrário. A partir do momento em que a leitura do poema é mediada adequadamente, levando o/a leitor/a à interpretação do mesmo, caberia analisar justamente a adequação estabelecida entre o conteúdo do texto e sua forma, conduzindo ao estudo dos efeitos do uso dos substantivos para a construção de sentido do texto. Não houve ainda uma atenção à literariedade do texto, uma busca pela leitura estética, de desenvolvimento do conceito de poema e poesia (já que proposto no início da atividade), bem como de situar o texto com relação ao/a seu/a autor/a e a época (SOUZA, 2012).

Não houve também, nessa atividade, uma proposta de produção do poema, como suposto no plano de aula. Porém, uma atividade posterior a essa, referente ao mês seguinte, apontava a leitura do poema “Balõezinhos”, de Manoel Bandeira, dizendo que os/as alunos/as haviam conhecido as profissões das festas juninas, e solicitava que escolhessem um desses profissionais para homenagear, fazendo uma estrofe rimada, enquanto era apresentada também uma quadrinha, possivelmente produzida por ela, sobre o pipoqueiro. Dessa forma, assim como na pesquisa desenvolvida por Souza (2012), Carolina transmite um sentido limitado de poesia a seus/as alunos/as, como sendo apenas formada por quadras e textos com rima.

Com base nas análises, percebemos que não houve, de forma efetiva, uma implicação da formação, na prática de trabalho com a literatura de Carolina, a não ser quanto ao trabalho com uma proposta desenvolvida por ela própria, diferentemente da utilizada no livro didático anteriormente.

Notamos, também, comparando as análises desse plano de aula e de sua resposta ao questionário pós formação, que Carolina demonstra insegurança em se utilizar do que foi visto na ação formativa em seu trabalho no ensino remoto, remetendo sempre à volta ao ensino presencial como momento para utilizar-se dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Além disso, é necessário considerar que, muitas vezes, as discussões desenvolvidas em uma ação formativa precisarão de algum tempo para poderem repercutir na prática docente, tendo em vista seu processo individual de reflexão-ação e que “pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa-ação, ancorada nos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e de estudos sobre a formação de professores/as, a literatura infantil e seu ensino. A partir dela, investigamos as contribuições de uma ação de formação docente para o trabalho com o texto literário de professoras do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos/as leitores/as literário/as.

Com base em seus resultados, e em consonância com os objetivos propostos, pudemos perceber que tanto Carolina, quanto Clara Luz, tinham práticas semelhantes quanto à abordagem do texto literário. Ambas denominavam a leitura por prazer como “leitura deleite”, sendo desenvolvida muitas vezes através da leitura do/a professor/a para a turma, ou da escolha de livros pelos/as próprios/as alunos/as e lidos por eles/as, sem que houvesse uma mediação que auxiliasse na produção de sentidos e reflexão consistente do texto. Como vimos, essa forma de trabalho com a leitura literária, sendo compreendida como leitura por prazer, sem que haja uma interpretação anterior por parte do/a docente do livro a ser lido em sala de aula e um planejamento, por si só, não é capaz de formar bons/as leitores/as.

Ainda menos é capaz de auxiliar nessa formação a utilização do texto literário como pretexto para o ensino de outros conteúdos, sem que haja uma mediação para sua interpretação, uma provocação dos/as alunos/as para o estabelecimento de sentidos, bem como, no caso dos estudos gramaticais, que se estabeleça uma relação clara entre forma e conteúdo, na construção do sentido no texto.

Dessa forma, notamos na prática das duas professoras, anteriormente à formação, uma tendência a migrar entre esses dois polos: leitura por prazer *versus* leitura como pretexto para ensino de conteúdos. Essas abordagens se tornam prejudiciais quando se encerram em si mesmas, quando passam uma visão errônea de literatura para os/as alunos/as, não considerando o texto literário enquanto arte, quando não é feita uma mediação adequada, com base no conhecimento da obra por parte do/a professor/a, na identificação de vazios que precisam ser preenchidos pelos/as alunos, através de questionamentos preestabelecidos, que auxiliem na produção de sentidos e na construção de pontes entre seus conhecimentos prévios e do pós leitura, discutindo as interpretações individuais e as compartilhando com os/as demais. É a

partir desse movimento que o/a professor/a poderá iniciar seus passos em busca da formação leitora de seus/as alunos/as.

Além disso, enquanto professores/as, precisamos tomar cuidado com os materiais didáticos que escolhemos para utilizar em sala de aula, inclusive o uso do livro didático (LD) como instrumento para o trabalho com o texto literário. É importante que possamos fazer uma análise anterior, observando como o LD trata o texto literário, se respeita a sua unidade de sentido quando o fragmenta, se os questionamentos posteriores são adequados ao tipo de leitor/a que desejamos formar. É possível ainda uma adaptação do material do livro didático, trazendo para sala de aula uma abordagem que escolarize adequadamente o texto literário, sem subutilizá-lo, não nos tornando reféns do que está posto nele.

A partir das análises dos dados posteriores à formação, notamos em suas respostas à primeira questão do questionário pós-formação, uma tendência a se voltarem diretamente para a prática, sem se direcionarem para suas visões em relação aos conhecimentos que precisam ser refletidos por elas, para a desestabilização-estabilização de suas concepções sobre determinados objetos de ensino. Com base nesse movimento, levantamos a hipótese de que as professoras esperaram da formação muito mais conhecimentos sobre o fazer docente (PIMENTA, 1999), do que uma maior reflexão sobre a revisitação de suas perspectivas, ação esta que precisa ser valorizada, já que as práticas se configuram com base nas concepções dos/as professores/as acerca dos conhecimentos que lecionam.

Quanto à apreensão do sentido de letramento literário por parte das participantes, percebemos que houve uma compreensão com relação a seu conceito, porém, que seria necessário um maior tempo de formação para que questões como esta e aquela, citada no parágrafo anterior, pudessem ser discutidas e aprofundadas. Caberia, nesse caso, uma avaliação acerca de respostas como as do questionário, para uma retomada desses temas em outras ações de formação.

É perceptível ainda que ambas consideram que houve contribuições da formação em suas práticas, porém, apenas Clara Luz busca transpor os conhecimentos adquiridos nos encontros, em seus planos de aula. Dessa maneira, é importante destacar sua capacidade de adaptação, ao enfrentar mais um desafio em sua carreira, (re)significando seus saberes e desestabilizando sua identidade docente, mesmo em tempos tão adversos para a educação básica pública brasileira. É possível observar implicações da formação em sua prática à medida que faz uso da estrutura da sequência básica de letramento (COSSON, 2006), coloca a obra

literária em primeiro plano, sem secundarizá-la em detrimento de outros conteúdos (diferentemente de que acontecia anteriormente em sua abordagem do texto literário) e promove a busca por sua interpretação, através de uma mediação que valoriza a obra e sua unicidade de sentido.

Carolina, por sua vez, considera que as contribuições da formação só poderão refletir em seu trabalho com o texto literário quando as aulas voltarem ao ensino presencial e isso é observado em seu plano de aula. Tal postura é compreensível, tendo em vista a situação atípica que todos/as os/as professores/as estão passando nesse momento, sendo obrigados/as a se reinventar já em tantos outros aspectos e se adaptando a novos formatos de ensino. Com isso, ela opta por não fazer a transposição dos conhecimentos adquiridos através do ensino remoto, não sendo possível a nós a observação das implicações da formação em sua abordagem do texto literário.

Contudo, concluímos que a ação formativa empreitada através da pesquisa relatada neste estudo foi capaz de contribuir para a formação e para a prática das professoras participantes, ao passo que, de forma mais explícita nos planos de Clara Luz, as análises demonstram mudanças significativas no modo como o texto literário é abordado. Além disso, cabe considerarmos as circunstâncias em que a formação foi desenvolvida e a impossibilidade de articulação entre teoria e prática efetiva em sala de aula, aspecto considerado por Carolina, e por nós, como prejudicial ao processo de formação, já que defendemos essa articulação desde a fundamentação teórica deste trabalho. Porém, a educação é, acima de tudo, determinada pelo meio social e nós, enquanto educadoras e pesquisadoras, precisamos e precisaremos sempre estar dispostas a nos adaptar a suas demandas.

Além disso, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de formações voltadas para o trabalho com o texto literário e sua escolarização adequada, que possam dar subsídios a esses/as profissionais referentes a concepções, conceitos e metodologias, as quais possibilitem mais segurança e aprofundamento sobre o assunto e aportes para a adequação desses conhecimentos às suas realidades. Para isso, faz-se necessário também o desenvolvimento de políticas públicas que efetivem e disseminem tais formações em todo o país, com base em pesquisas realizadas pela academia em conjunto com as escolas e seus/as profissionais, e que possam ser adequadas a cada rede de ensino e contextos escolares distintos.

Com isso, esperamos que a pesquisa tenha cumprido seu papel e possa contribuir para além da prática das professoras participantes, mas que alcance outros/as profissionais da

educação e que possa se refletir em transformações necessárias à escolarização da literatura nas salas de aula, bem como para a reflexão no tocante à criação de políticas públicas voltadas à formação de professores/as para o trabalho com o texto literário. Além disso, visamos que outras pesquisas possam ser empreendidas a partir deste estudo e que possam trazer resultados e conhecimentos tão ou mais promissores que os aqui relatados.

Para finalizar, é importante frisar as contribuições da pesquisa relatada neste trabalho na trajetória de pesquisa de sua autora, tendo em vista todos os percalços enfrentados, como as dificuldades de manter o elo entre o antes, o durante e o depois do processo formativo promovido, ao utilizar-se de um espaço virtual, além das descobertas feitas através dos resultados da pesquisa e dos aprendizados ao longo de todo o processo de estudo e formação docente. Podemos dizer com convicção que nossos saberes sobre a formação docente para a formação de leitores/as literários/as também foram revisitados e (re)significados, nos proporcionando a possibilidade de sermos melhores enquanto pesquisadoras e profissionais da educação. Acreditamos que fazer pesquisa no Brasil não é fácil em condições normais, ficando mais difícil em situações como a que enfrentamos atualmente, de crise sanitária, política, social e econômica. Ainda assim, desejamos que a pesquisa e a educação no Brasil possam se tornar cada vez mais vivas e fortes, na direção de contribuir sempre para a transformação da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUINHO, Abílio. Por que uma formação centrada nos coletivos de formação? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 60-65.
- ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 35-49.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. AGUIAR, Vera Teixeira et al. (Coord). Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores - XIV ENDIPE**. Porto Alegre, 2008. p. 102-120.
- BUZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 77-92, set. 1972.
- CASTRO-TANAJURA, L. L.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408/pdf>. Acesso em: 01 de Setembro de 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p.661-682, abr./jun. 2017.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. Perspectivas de Escolarização da Leitura Literária. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-16.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FELIPE, Valmira Lucia Matias. **Letramento literário de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

FONSECA, Claudia. Que ética? Que Ciência? Que sociedade? In: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice (Orgs.). **Ética e Regulamentação na Pesquisa Antropológica**. Brasília: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 39-70.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. **Manual para normatização de publicações técnico-científicas**. MAGALHÃES, Maria Helena de; BORGES, Stella Maris (Col). 10 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALVÃO, André L. M.; SILVA, Antônio C. da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras&Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, jul./dez. 2017.

GERAILDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERAILDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 39-46.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges de. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMA, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil: Um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patricia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (Orgs.). **Literatura Infantil e Juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 12-25.

KLEIMAN, Ângela B. Competência leitora: desafios para o professor. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 44-46.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola: Histórias & Histórias**. 6º ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-268.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 223-233.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 de Outubro de 2020.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Rio de Janeiro v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 26 de Fevereiro de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20, Mar. 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100200&tlng=pt. Acesso em: 26 de Fevereiro de 2020.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAMOS, Fabiana. **Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura**: formando professores para formar leitores. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista ANPOLL**, n. 11, p. 236-262, jul/dez. 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 17-33.

SALDANHA, Diana M. L. L.; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 4-17, Mai/Jun/Jul/Ago. 1999.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? In: **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999. p. 15 – 25.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 17 de Setembro de 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Poesia infantil**: concepções e modos de ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, M. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 de Setembro de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17º ed. 5ª reimp. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEDIG NETO, J. Uma proposta de tipologia para Pesquisas de Natureza Interventiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n4/1516-7313-ciedu-23-04-1055.pdf>. Acesso em: 01 de Setembro de 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO A - PLANO DE AULA 1 DE CAROLINA, ANTERIOR À FORMAÇÃO

Disciplina: Língua Portuguesa

Descritores/Habilidades:

- **(EF03LP38)** - Criar narrativas ficcionais, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens

Conteúdo:

- Produção textual: narrativa em quadrinhos.

Atividades:

- Leitura das imagens sequenciadas em cada um dos quadrinhos;
- Produção de uma narrativa contando cada um dos acontecimentos apresentados nos quadrinhos, desde a situação inicial, o desenvolvimento e a conclusão (início, meio e fim).

Avaliação:

- Participação ativa nas atividades propostas.
- Produção coerente da atividade proposta.

ANEXO B - PLANO DE AULA 2 DE CAROLINA, ANTERIOR À FORMAÇÃO

Disciplina: Língua Portuguesa

- **ANÁLISE LINGUÍSTICA: (EF05LP02)** Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
- **(EF35LP04)** Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- **LEITURA/ESCUITA: (EF05LP10)** Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Conteúdo:

- Gênero: Anedota
- Leitura e interpretação textual

Atividades:

- Leitura das principais características do gênero textual anedota.
- Visualização do vídeo aula “O que é Anedota?” no link: https://youtu.be/FW59AKV0p_4.
- Leitura silenciosa e compartilhada da anedota “Joãozinho e o seu pai”.
- Resolução dos questionamentos propostos na folha digitalizada.
- Pesquisa de uma anedota para leitura e reconto da mesma (em seu grupo de estudo ou familiares).

Avaliação:

- Participação ativa na atividade proposta e correção.

ANEXO C - PLANO DE AULA 3 DE CAROLINA, ANTERIOR À FORMAÇÃO



Instrumento para registro do professor - Planejamento (diário) de aulas: - Matemática e Língua Portuguesa

Disciplina: Língua Portuguesa

Descritores/Habilidades

- (EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.
- (EF05LP11) Justificar quem produz o texto e qual é o público-alvo, analisando a situação sociocomunicativa.

Conteúdo:

- Gênero: Diário
- Leitura e interpretação textual

Atividades:

- Releitura do texto “Diário de uma trabalhadora infantil” nas págs. 92 e 93 do livro de Língua Portuguesa “Aprender Juntos”.
- Resolução dos questionamentos propostos nas págs. 96 e 97 do livro didático.

Avaliação:

- Participação ativa na atividade proposta e correção.

ANEXO D – ATIVIDADE 1 DE CAROLINA, ANTERIOR À FORMAÇÃO

Navegar na leitura * Resposta pessoal. É possível que o texto tenha sido escrito em forma de diário para estar mais próximo com o leitor.

O trecho a seguir faz parte de um texto publicado no site *Planeta Criança*. Leia o título do texto e converse com os colegas sobre as questões e situações.

- Que situação será abordada no texto?
O texto abordará o trabalho infantil.
- Em sua opinião, por que o texto foi escrito em forma de diário?

Diário de uma trabalhadora infantil

SEXTA

Hoje o dia foi cheio de emoções...
Cheguei na escola e a professora me chamou pra ir pra sala da diretora. Minhas pernas começaram a tremer...



Eu cheguei pequenininha lá, me sentindo a última das criaturas. Mas a diretora foi uma fofa! Ela perguntou o que eu fazia, onde estava minha mãe, com quem eu morava... Tive que contar, eu estava confiando na  aquela cara preocupada dela.

Mas aí ela me disse que tava tudo errado, que eu não podia trabalhar, nem que fosse na casa da madrinha, nem que fosse em sinal de gratidão. Disse que ia procurar minha mãe, conversar com ela e explicar isso tudo. Ela também falou com a madrinha e procurou um tal de

venta e dois

seguida. Faça uma tarefa...
verifique a...

Conselho Tutelar. Fiquei com vergonha, fiquei com medo da mamãe, fiquei com medo de acontecer esse algo com a minha mãe.

Aconteceu tanta coisa nesse dia que nem sei explicar direito. Só sei que agora estou deitada com minha mãe numa casa legal, eles nos trouxeram pra cá de tarde, depois de buscar minhas coisas na montanha. A moça do governo veio dizer que vão encaminhar minha mãe pro tal de programa contra o trabalho infantil, o nome é engraçado, chama Peti. E eu que nem sabia que aquilo que eu fazia todo dia era trabalho infantil e era legal. Só sei que as tarefas me deixavam cansada e não me deixavam estudar. Será que eu vou conseguir dormir???



Conselho Tutelar:

Órgão responsável pelo controle das atividades e dos estabelecimentos em cada município.

Primeira filha de uma trabalhadora infantil. Disponível em: <http://www.100.org.br> Acesso em: 4 de maio de 2016.

100.org.br

■ Ler para compreender

1 No diário pessoal, a menina conta a situação em que vivia.

a. Que situação era essa?

A menina era obrigada a realizar trabalhos domésticos na casa de sua madrinha.

b. De que maneira a menina conseguiu sair da situação em que estava?

A diretora da escola percebeu o que estava acontecendo e chamou a menina para conversar. A menina revelou o que vivia. A conversa resultou no encaminhamento da menina ao Conselho Tutelar e ela voltou a viver com a mãe.

2 Releia como a menina se sentiu antes de ir para a sala da diretora.

Eu cheguei pequenininha lá, me sentindo a última das criaturas.



a. Em sua opinião, por que a menina se sentiu "pequeninha"?

Porque ela se sentiu insegura, com medo e com vergonha. Considere as hipóteses dos alunos desde que sejam coerentes. Eles podem dizer que a menina poderia estar com medo de levar uma bronca; que nunca tinha ido à sala da diretora, etc.

b. O que a menina achou da conversa com a diretora? Copie um trecho que comprove sua resposta.

Ela passou a confiar na diretora e se sentiu segura para contar tudo a ela. Segue:

"Mas a diretora foi uma fofa!"; "eu estava confiando naquela cara preocupada de..."

c. O que a diretora explicou à menina sobre a situação que ela estava vivendo na casa da madrinha?

Explicou que a situação era errada, pois a menina não devia trabalhar, mesmo que fosse para a madrinha ou por gratidão.

onta e quatro

idade 3: Com relação ao item d, proporcionar espaço para a alteridade e

reflexão coletiva para o bem-estar dos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Sem constranger os alunos, elaborar para a turma um texto coletivo. Para

5 Quando a diretora conversou com a menina e explicou o que iria acontecer, a menina conta como se sentiu.

a. Copie o trecho em que ela revela como se sentiu.

"Fiquei com vergonha, fiquei com medo da madrinha, fiquei com medo que acontecesse algo com a minha mãe."

b. Que expressão se repete quando a menina explica o que sentiu? O que essa repetição sugere?

A expressão "fiquei com". Essa repetição reforça o receio da menina em relação ao que poderia acontecer ao contar o que vivia.

c. Mesmo com os sentimentos que a menina teve, compensou conversar com a diretora? Por quê?

Espera-se que os alunos reconheçam que a conversa foi importante, pois ela saiu da casa da madrinha, onde só trabalhava, e voltou a morar com a mãe.

d. O que você pensa sobre o modo como a menina era tratada? Converse com os colegas. **Resposta pessoal.**

e. Em sua opinião, como um adulto deve agir ao perceber que uma criança sofre algum tipo de violência por parte de outro adulto? Converse com os colegas.

Resposta pessoal.

4 Observe novamente a imagem do balão de fala da diretora.

a. Qual é a relação entre os desenhos presentes no balão e os trabalhos que a menina realizava? Quem normalmente realiza essas tarefas são crianças ou adultos?

Os desenhos representam trabalhos domésticos, como limpeza

(representada pela vassoura), o preparo de alimentos (representado por uma panela) e

o cuidado com crianças pequenas (banho, troca de fraldas, etc.). São tarefas realizadas

normalmente por adultos.



noventa e cinco

...os quais os cidadãos podem lutar con-
tra as injustiças (EF05LP01 / EF05LP02 /
EF05LP03).

Atividade 4: O objetivo desta atividade
é possibilitar aos alunos...

b. No texto, o que indicam as palavras com um X vermelho sobre elas?
O X aparece nas ocorrências da palavra "madrinha". Isso pode indicar que a menina não gostava da atitude da madrinha.

c. Outra palavra do texto foi marcada com um símbolo na mesma cor. Qual palavra é essa e com qual símbolo ela está marcada?
A palavra é mãe. O símbolo é um coração.

d. Na sua opinião, por que essa palavra foi marcada com esse símbolo?
É provável que o coração sobre a palavra mãe represente o amor da menina por ela.

e. Ao lado da última pergunta do texto, aparecem três letras que são personagens das histórias em quadrinhos. Quais são elas? O que elas representam?
Aparece três vezes a letra Z. Elas representam uma pessoa dormindo.

5 Releia este trecho do diário.

Aconteceu tanta coisa nesse dia que nem sei explicar direito. Só sei que agora estou deitada com a minha mãe em uma casa legal.



a. Por que a menina afirma que não sabe explicar direito tudo o que aconteceu com ela naquele dia?

Espera-se que os alunos percebam que a menina vivia uma situação da qual ela não gostava como se fosse comum, aceitável, e, de repente, houve uma brusca mudança na vida dela.

b. Por que a menina acabou em outra casa e junto da mãe?
Porque as duas foram encaminhadas pelo Conselho Tutelar para um local seguro, adequado.

noventa e seis

O item d desta atividade explora o contexto de produção. Deixe os alunos falarem sobre seus conhecimentos e ajude-

subjectiva, ganhando adesão de mulheres, geralmente idosas.
• Mais recentemente, crianças começaram a escrever diários e a

Observe a imagem de um diário.

Explique a relação que há entre os objetos da foto e a função do diário pessoal.

A caneta é usada para escrever no diário; o cadeado serve para mantê-lo fechado, para que outras pessoas não o leiam; e a chave serve para abri-lo, mas só deve ficar com o dono do diário.



Para quem é direcionado o texto do diário pessoal?

- Para colegas mais próximos.
- Para qualquer pessoa.
- Para a própria pessoa que escreve.

Como é a linguagem usada pela menina no diário: informal, como em uma conversa com amigos, ou formal, como em uma apresentação de trabalho em sala de aula? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

Linguagem informal, como em uma conversa entre amigos. Sugestões: "Mas a diretora foi uma fofa!"; "Disse que ia procurar a minha mãe, conversar com ela e explicar isso tudinho".

Em sua opinião, por que uma pessoa escreve um diário pessoal? Converse com os colegas e o professor. Resposta pessoal.



E você, tem ou gostaria de ter um diário pessoal? Por quê? Se já tem, desde quando escreve nele?

Resposta pessoal.

Plenarinho

Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/>>. Acesso em: 6 set. 2017.

Site da Câmara dos Deputados, o Plenarinho trata de assuntos ligados à cidadania de crianças e jovens. Nela também são abordados temas como trabalho, saúde, meio ambiente, educação e lazer. Há matérias como a revista Plenarinho e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em quadrinhos. Disponível também em Libras.

noventa e sete

ANEXO E – DOCUMENTO COM PLANOS DE AULA DE CLARA LUZ, ENVIADO ANTERIORMENTE À FORMAÇÃO

PLANEJAMENTO 2020

2º ANO

TERÇA- FEIRA: 04/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

❖ 1º Momento:

- Socialização.

2º Momento:

CONTEÚDOS:

- Navegando na aprendizagem;
- Socialização;
- Dinâmica;
- Solidariedade/ Respeito/ Amor;
- Dobradura;
- Texto: A Bordo do Rui Barbosa;
- Bilhete

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Acolhida: música ambiente;
- Porteiro recebe pais e alunos com distribuição de mensagens;
- Corredor afetivo com todos os funcionários da escola;
- Boas vindas pela diretora;
- Oração;
- Mensagem de boas vindas;
- Informes da escola;
- Chamamento das turmas para se dirigirem as suas respectivas salas;
- Apresentação dos alunos oralmente;
- Dinâmica : O que te deixa feliz?

O que te deixa triste?

Qual seu maior sonhos?

- Explicação oral acerca da importância do trabalho coletivo, de ser solidário, de respeitar o outro e amar ao próximo, resolvendo o emaranhado de objetos escolares, vencendo o desafio;
- Avaliação após o trabalho realizado em equipe: A tarefa foi difícil? O que facilitou e o atrapalhou? Como foi sua participação?

- Construção de um barquinho em dobradura para contextualização do conteúdo abordado e escrita do nome completo e discursão comparando sílaba inicial, letra inicial do seu nome com o de seus colegas;
- Leitura do texto “A bordo do Rui Barbosa”, seguida de compreensão oral e escrita;
- Escrita de um bilhete coletivo e individual a partir das ideias apresentadas no texto.

QUARTA- FEIRA: 05/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- Nome;
- Bilhete;
- Noções matemática; (capinha)
- Localização; (capinha)
- Brincadeiras dirigidas;

❖ ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Exploração oral do nome, comparando o seu com o dos colegas, verificando letra inicial, sílaba inicial, quantidade de letra, palavras iniciadas com a mesma letra ou sílabas;
- Construção de bilhete coletivo ou individual;
- Exploração do conceito e importância da disciplina Geografia e Matemática, ilustrando o que representa a disciplina;
- Explanação oral seguido de realização de brincadeiras dirigidas.

QUINTA- FEIRA: 06/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- Diagnóstico de Língua Portuguesa;
- Números e quantidade (revisão);
- Natureza (capinha);
- Elementos do desenho (capinha).

❖ ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Explanação oral seguido de leitura e execução do diagnóstico a título de revisão de conteúdos;
- Exploração de números e quantidades através manuseio de material concreto e expressão escrita;
- Exploração do conceito e importância da disciplina Ciências e Artes, ilustrando o que representa a disciplina;

- Ilustração e colorido.

SEXTA-FEIRA: 07/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- Letras e nomes;
- Diagnóstico de Matemática;
- O céu; (noite e dia);
- Elemento do desenho;

❖ ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Acolhida: oração;
- Leitura do dia;
- Exploração do conceito e importância da disciplina de Língua Portuguesa, ilustrando o que representa a disciplina;
- Explanação oral seguido de leitura e execução do diagnóstico a título de revisão de conteúdos de matemática;
- Exploração de números e quantidades através manuseio de material concreto e expressão escrita;
- Ilustração representando o dia e a noite, abordando o conteúdo “Céu” proposto nas págs; 8 e 9 do LD;

SEGUNDA- FEIRA: 10/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- Regras de convivência – Palavras Mágicas;
- Adição (revisão);
- Fatos históricos (capinha);
- Oração da manhã.

ESTRATÉGIAS METODOLOGICAS:

- Acolhida: Bom dia;
- Leitura do dia;
- Explanação oral acerca das regras de convivência, resolvendo a atividade proposta;
- Explanação oral sobre o conceito de adição, manuseio de material concreto, seguido de resolução de atividade escrita na lousa;
- Exploração do conceito e importância da disciplina de História, ilustrando o que representa a disciplina;
- Leitura e transcrição da oração da manhã.

TERÇA- FEIRA: 11/02/2020

CONTEÚDOS:

- Acolhida: Bom dia;
- Leitura do dia;
- Paródia: O alfabeto;
- Números e quantidades;
- Fatos Históricos;
- Localização.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Leitura deleite;
- Explanação oral, seguido de leitura e cântico da paródia e resolução de atividade a partir do texto;
- Exploração através de manuseio de material concreto para trabalhar números e quantidades;
- Explanação oral sobre fatos históricos e ilustração de desenhos que represente os fatos comentados;
- Exploração do conceito e importância da disciplina de Geografia, ilustrando o que representa a disciplina;

QUARTA- FEIRA: 12/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- Alfabeto;
- Números no dia a dia;
- Minha Identidade;
- Brincadeiras dirigidas

❖ ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Acolhida: Bom dia;
- Leitura deleite;
- Exploração do alfabeto móvel seguido de resolução de atividade impressa e proposta no livro didático;
- Exploração oral e concreta dos números usados no dia a dia, seguido de resolução de atividades proposta no LD (8 e 9);
- Minha identidade (Nome e Sobrenome);
- Explanação e exploração do nome e sobrenome de cada um LD. (8 e 9);
- Ed. Física – Realização de brincadeiras dirigidas na quadra esportiva.

QUINTA- FEIRA: 13/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- Gênero Música: O Mundo vai;
- Números no dia a dia;
- Artes: Música: O mundo vai;
- O céu

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Acolhida: bom dia;
- Leitura deleite: Carnaval do Bitá;
- Explanação oral sobre a Sequência Didática “Carnaval”;
- Visualização de vídeo com música “O Mundo vai” de Ivete Sangalo, seguido de questionamentos prévios sobre o carnaval;
- Leitura do texto informativo “História do Carnaval”, seguido de visualização do vídeo sobre os instrumentos de percussão utilizados no carnaval;
- Leitura do Poema “Sonho Batuqueiro”, seguido de escrita do nome dos instrumentos em ordem alfabética;
- Exploração da música, fazendo diversos movimentos a partir do ritmo proposto;
- Socialização da atividade sobre “O Céu”, proposta na aula anterior.

SEXTA-FEIRA: 14/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- Texto: sonho de batuqueiro - Instrumentos musicais;
- Números no dia a dia;
- Elementos do desenho;
- Cuidados com a saúde;

❖ ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Acolhida: Bom dia;
- Leitura deleite: turma da Mônica: As fantasias de carnaval;
- Exploração oral do Gênero Poema “Sonho de batuqueiro”;
- Identificação dos instrumentos que aparecem no texto, seguido de visualização de vídeo – instrumentos de percussão no samba, para reconhecimento do instrumento e seus respectivos sons;
- Relacionar os nomes dos instrumentos musicais aos desenhos, numerando- os; (atividade impressa);
- Exploração de números no dia a dia através de situações problemas;
- Ilustração de instrumentos musicais a partir do vídeo visualizado;
- Problemática e sensibilização oral acerca dos cuidados que devemos ter com a nossa saúde antes, durante e depois do carnaval.

SEGUNDA- FEIRA: 17/02/2020

❖ CONTEÚDOS:

- ❖ Gênero Textual: Marcinha de carnaval – Cidade Maravilhosa
- Subtrações (revisão);

- O Carnaval do Brasil;
- Valorização /AMOR (amor pela nossa cidade)
- ❖ **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:**
- Acolhida: Bom dia;
- Leitura deleite: O carnaval na Floresta;
- Leitura da Marcinha “Cidade Maravilhosa”, seguida de exploração oral e escrita;
- Manuseio de material concreto para a verificação da aprendizagem acerca de subtração, seguido de resolução de atividade escrita (atividade impressa);
- Leitura de texto informativo, ampliando o conhecimento sobre a origem e conceito de carnaval no Brasil, seguido de resolução de atividade, registrando o conceito de carnaval;
- Exploração oral sobre a importância/ valorização que devemos ter por nossa cidade, destacando os pontos positivos e negativos no carnaval representando através de desenho.

TERÇA- FEIRA: 18/02/2020

- ❖ **CONTEÚDOS:**
- Gênero Música: Carnaval do Bitá;
- Separação de sílabas;
- Números e quantidade;
- Conceituando o Carnaval do Brasil;
- O carnaval das regiões do Brasil;
- ❖ **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:**
- Acolhida: Bom dia;
- Leitura deleite: O carnaval do Jabuti;
- Leitura exploração oral da letra da música em estudo “Carnaval do Bitá;
- Contar a quantidade de letras de algumas palavras relacionadas ao carnaval;
- Separação de letras das palavras nos quadrinhos indicados ;
- Separação da silabas das palavras em estudo;
- Relacionar números e quantidade, utilizando material concreto e contextualizando com a temática Carnaval, seguido de registro escrito;
- Explicação oral sobre as regiões do Brasil, seguido de visualização vídeos sobre como acontece o Carnaval nessas regiões;
- Montagem de um mapa das regiões, identificando os ritmos usados nas regiões e representando com gravuras.

SEGUNDA – FEIRA: 02/03/2020

- ❖ **CONTEÚDO:**
- Gênero Lista: Nomes de dos animais da Turma da Mônica;
- Ordem Alfabética;
- Ordem Crescente e Decrescente;
- Eu e o outro;

- Identidade.
- ❖ **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:**
 - Acolhida: Bom dia;
 - Leitura deleite: O Domador de Monstros;
 - Leitura dos nomes dos animais da Turma da Mônica seguido de construção de uma lista em ordem alfabética;
 - Exploração de numerais, manuseando números moveis identificando-os e organizando-os em ordem crescente e decrescente proposta no LD (pág. 14 e 15);
 - Leitura de balões de fala acerca do questionamento “Todos nós somos iguais?” seguido de conversação e questionamentos orais;
 - Conversa informal acerca de Identidade, destacando as características que melhor lhe identifica seguido de ilustração das suas características principais.

TERÇA – FEIRA: 03/03/2020

- ❖ **CONTEÚDO:**
 - Gênero Paródia: Coronavírus.
 - Ordem Alfabética;
 - Ordem Crescente e Decrescente;
 - Eu e o outro- Transmissão e Sintomas do Coronavírus;
 - Mapa interativo - casos registrados em algumas cidades do mundo.
- ❖ **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:**
 - Acolhida: Bom dia;
 - Leitura deleite: Clássicos da literatura infantil.
 - Leitura da Paródia, seguida de cântico e conversação acerca do conteúdo;
 - Listagem em ordem alfabética de palavras retiradas da Paródia Coronavírus;
 - Leitura de Gráficos referente a epidemia em estudo;
 - Resolução de atividade abordando números em ordem crescente/ decrescente;
 - HIST: leitura de texto informativo referente a Transmissão e Sintomas - Coronavírus;
 - GEO: Leitura de Mapas que apresentam casos do Coronavírus em alguns países;
 - Colagem de mapas com registro de casos da doença seguido de questionamentos;

QUARTA – FEIRA: 04/03/2020

- ❖ **CONTEÚDO:**
 - Texto: José - Coronavírus
 - Separação de Sílabas/ número de sílabas;
 - Ordem Crescente e Decrescente/ números vizinhos;
 - Mapa interativo - casos registrados em algumas cidades do mundo;
 - Educação Física: brincadeiras dirigidas.
- ❖ **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:**
 - Acolhida: Bom dia;
 - Leitura deleite: Clássicos da literatura infantil.
 - Leitura do texto - José, seguida de compreensão oral e escrita (atividade impressa);

- Destaque de algumas palavras no texto para separação de sílabas e contagem de número de sílabas;
- Leitura de números, completar reta numérica e resolução de adição (atividade impressa);
- GEO: Leitura de Mapas que apresentam casos do Coronavírus em alguns países;
- Colagem de mapas com registro de casos da doença seguido de questionamentos;
- Realização de brincadeiras dirigidas na quadra esportiva.

QUINTA – FEIRA: 05/03/2020

❖ CONTEÚDO:

- Frases enigmáticas;
- Ordem Crescente e Decrescente/ números vizinhos;
- Higienização das mãos;
- Mural-Desenho dirigido–Sintomas do Coronavírus.

❖ ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Acolhida: Bom dia;
- Leitura deleite: Clássicos da literatura infantil.
- Leitura coletiva das frases enigmática;
- Formação de fases a partir de escrita enigmática, contemplando a temática abordada “Coronavírus”;
- Leitura de números, completar reta numérica e resolução de atividade impressa;
- Visualização de slides acerca da epidemia Higienização/ Transmissão/ sintomas seguido de colorido nos desenhos que representam a higienização das mãos;
- Construção de um mural com desenhos ilustrados representando pessoas com sintomas do Coronavírus.

SEXTA – FEIRA: 06/03/2020

❖ CONTEÚDO:

- Data comemorativa: Dia Internacional da mulher;
- Ordem Crescente e Decrescente/ números vizinhos;
- Valores humanos: Amor/ Carinho/ Respeito;
- Cartão – Dia da mulher.

❖ ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Acolhida: Bom dia;
- Leitura deleite: Música em homenagem a Mulher.
- Leitura de palavras relacionadas ao dia Dia Internacional da Mulher seguido de listagem das mesmas em ordem alfabética;
- Leitura de números, completar reta numérica e resolução de atividade impressa;
- Construção de um cartão e lembrancinhas para dedicação a mulher mais importante da sua vida;

ANEXO F - ATIVIDADE 1 DE CLARA LUZ, ANTERIOR À FORMAÇÃO

NOME

PROF.

1. Leia a marchinha abaixo - cante com a turma se conhecer - e depois responda corretamente as questões.

Acorda, Maria Bonita
de Antônio Dos Santos

Acorda Maria Bonita
Levanta vai fazer o café
Que o dia já vem raiando
E a polícia já está de pé
Se eu soubesse que chorando
Empato a tua viagem

Meus olhos eram dois rios
Que não te davam passagem
Cabelos pretos anelados
Olhos castanhos delicados
Quem não ama a cor morena
Morre cego e não vê nada

2. Por que Maria Bonita tem que acordar?

3. Encontre na marchinha as características de Maria Bonita e transcreva.

ANEXO G - ATIVIDADE 2 DE CLARA LUZ, ANTERIOR À FORMAÇÃO

Escola: _____

Data: _____ Turma: _____ **EDUCALUNOS.COM**

Aluno: _____

Cidade Maravilhosa

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil
Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil
Berço do samba e das lindas canções
Que vivem n'alma da gente
És o altar dos nossos corações
Que cantam alegremente
Jardim florido de amor e saudade
Terra que a todos seduz
Que Deus te cubra de felicidade
Ninho de sonho e de luz.

(André Filho, 1934)

De olho na Marchinha!

1. De que cidade a marchinha fala?

2. Segundo o compositor como é a cidade?

3. Qual o nome do compositor da marchinha e em que ano ela foi escrita?

ANEXO H – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 - 1º ANO

TEXTO BASE: O velho, o menino e o burro, Fábula de La Fontaine, Recontada por Monica Stahel, Ilustrações de Laura Michell.

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre qual seria a relação do velho, do menino e do burro? Se o burro pertence a alguém? Quem? O velho ou o menino;
- Após a discussão em sala, pedir para que eles/elas escrevam suas considerações no caderno;

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa;
- Questionamento acerca do que a turma acredita que irá encontrar na obra (personagens, suas relações e enredo);
- Levantamento de hipóteses;

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses em intervalos;
- Observação do texto, das ilustrações e sua relação junto aos/às alunos/as; Interpretação
- Pedir para que algum/a aluno/a faça o resumo da obra oralmente;
- Questionar os/as alunos/as acerca das hipóteses levantadas antes da leitura;
- Questionar os/as alunos/as sobre a relação entre os personagens (velho, menino e burro) com as pessoas que eles encontravam pelo caminho e a expressão no rosto das pessoas;
- Questionamentos acerca do enredo (exemplo: porque as pessoas sempre tinham algo a dizer para o velho, o menino e o burro? Qual era a reação deles com os comentários das pessoas?);

Pedir para que os/as alunos/as escrevam abaixo das considerações feitas durante a motivação, suas considerações após a leitura da obra, de forma direcionada:

✓ Sua visão sobre a relação do velho, do menino e do burro mudou? Quais suas considerações sobre isso após a leitura?

✓ Quais foram as opiniões das pessoas ao encontrar o velho, o menino e o burro? O que você achou disso?

✓ Ao observar as imagens quais as expressões do velho, do menino, do burro e das pessoas ao mostrarem sua opinião?

*¹A linguagem deve ser adequada ao público.

ANEXO I – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 - 1º ANO

Turma: 1º ano

Duração: 3 dias

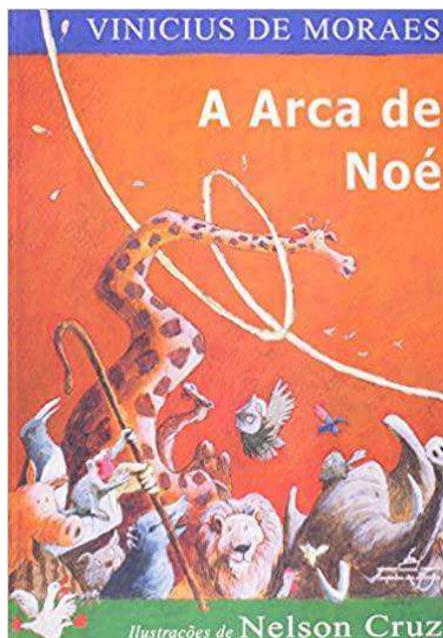
Texto base: Poema O relógio, de Vinícius de Moraes

MOTIVAÇÃO

- Vocês possuem relógio em casa? Para que ele serve? Você saber ler a hora no relógio de sua casa? Todos os relógios são iguais? Você consegue ver a hora em outro objeto? Qual?
- Como esta sendo seu tempo em casa? Vocês olham a hora no relógio na espera das refeições com a família? Para um passeio em família? Em que outros momentos você costuma olhar a hora no relógio? Tem diferença entre o seu tempo agora e quando você estava estudando? Qual?
- Porque estamos esse tempo sem ir a escola? Como esta sendo suas atividades remotas? Tem horário para realizá-las? Você passa muito tempo para resolver suas atividades?
- Você sabe quantas horas tem um dia? Como você distribui seu tempo durante o dia?
- O nosso tempo é sempre igual ao dos nossos pais? Tem como saber como era o tempo antes? Como podemos registrar o tempo?

INTRUDUÇÃO

- O nome do poema é “O relógio”. Vocês acham que o poema vai falar sobre o que? De quem será o relógio? Como será o relógio do poema?
- Essa é a capa do livro que tem o poema “O relógio”. O que vocês acham dela? O que vocês acham mais interessante? Porque? Vocês acham que essas imagens tem alguma relação com o nosso poema? Qual?
- Por que será que os animais parecem apressados? O que será que esta acontecendo? Onde eles vão?



- Esse livro foi ilustrado por Nelson Cruz. Ele é o responsável por todas as ilustrações (desenhos) do livro.

- O nome do livro é A Arca de Noé, reuni vários poemas do autor chamado Vinicius de Moraes. Ele é o autor do nosso poema de hoje, a pessoa que escreveu. Vocês já ouviram falar de Vinicius de Moraes?

Marcus Vinicius de Moraes, popularmente conhecido como Vinicius de Moraes, nasceu no Rio de Janeiro. Formou-se em direito, mas não exerceu a profissão. Foi um escritor, compositor, dramaturgo e diplomata brasileiro. Possui grande representatividade na arte, especialmente na segunda fase do modernismo.

Vinicius de Moraes tornou-se famoso por seus poemas, como Soneto de Fidelidade, inclusive por ter composto Garota d Ipanema, em parceria com Antônio Carlos Jobim, uma das principais canções do movimento musical Bossa Nova.

LEITURA

- A leitura será feita através de vídeo com o professor declamando o poema. Também seguirá uma cópia escrita do poema para que o aluno acompanhe a leitura e possa ler novamente o poema com um adulto em sua casa.

O relógio

Passa, tempo, tic tac

Tic tac, passa, hora

Chega logo, tic tac

Tic tac, e vai-te embora

Passa, tempo

Bem depressa

Não atrasa

Não demora

Que já estou

Muito cansado

Já perdi

Toda a alegria

De fazer

Meu tic tac

Dia e noite

Noite e dia

Tic tac Tic tac Tic tac...

Vinícius de Moraes

INTERPRETAÇÃO

- O que você achou do poema? Quando você ouviu o título do poema o que você imaginou? Após a leitura foi confirmado o que você pensou?
- Qual o assunto principal do poema? O que te chamou mais atenção no poema?
- Você acha se o relógio parar o tempo para? Você tem horário certo para cada coisa? Descreva. Você gosta de esperar muito tempo para algo acontecer? Quando você está vivendo algo bom, você quer que o tempo passe rápido ou demore?
- Tem momentos que o tempo parece passar rápido e muitas vezes parece demorar? Porque? Você acha que em nossa vida tem coisas que tem o tempo determinado para acontecer? O tempo pode ser o melhor remédio para esquecer algo?
- Por que o eu- lírico diz para passar o tempo logo? Porque o eu-lírico diz que esta muito cansado? Por que será que ele fala que “já perdeu toda a alegria de fazer meu tic tac”? (Explicar o que é eu-lírico para as crianças caso elas não saibam)
- Vamos escutar o poema em outra versão, transformado em música. (assistir a vídeo com a musica).

- Após a visualização do vídeo pedir que a criança desenhe o que ela imaginou, tanto no momento da leitura feita pelo professor, como no momento que assistiu o vídeo. Depois cada uma irá apresentar sua ilustração.

- Agora vamos ver esse outro poema que também fala do tempo.

A DANÇA DAS HORAS

Flávia Muniz

**O relógio vai batendo ...
As pessoas vão correndo;
Pois ninguém pode parar.**

**O tempo manda no mundo,
E quem se atrasa um segundo,
Atrasado já está!**

**É hora do doutor Nicolau ir para o hospital.
É hora de dona Izabel limpar o hotel.
É hora de Heloísa costurar a camisa.
É hora de Helena regar a horta.
É hora de vovó Glória contar história.
É hora de Henrique fazer a lição.
Viu só? Já me atrasei!
Que horas são?**

- Os dois poemas falam sobre o mesmo assunto? Qual?

- Como o segundo poema fala sobre o tempo? Os poemas tratam o tempo da mesma maneira?

- Qual dos dois poemas é mais parecido com o uso do seu tempo? E com o uso do tempo que seus pais fazem?

- Na nossa atividade de hoje, você vai observar como esta usando seu tempo em casa e com um relógio vai marcar a hora que você faz suas atividades durante o dia e desenhar cada momento, lembrando de marcar a hora. Desde quando você acorda até a hora de dormir. Você pode pedir ajuda a um adulto para fazer essa atividade. Depois envie a foto da sua atividade ou faça um vídeo explicando cada momento.

ANEXO J – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 - 2º ANO

SEQUÊNCIA INICIAL

Texto base: Cena de Rua de Ângela Lago.

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre: Vocês gostam de ir pra rua? **O que vocês mais gostam de fazer na rua?** Na rua existem problemas? **Quais seriam os problemas? Existem pessoas morando na rua aqui em Camalaú? E em outras cidades? Vocês já viram?**
- Após a discussão em sala, pedir para que eles/elas registrem através de desenho as ideias discutidas; **Talvez a proposta de registrar as ideias fique muito vago para eles/as. Que tal registrarem uma cena que eles costumam ver na rua de sua cidade?**

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa;

Vocês podem colocar as perguntas mediadoras para o levantamento de hipóteses, por exemplo: Sobre o que vocês acham que o livro trata? E esse título, vocês sabem o que é uma cena?

- Levantamento de hipóteses através dos questionamentos acerca do que a turma acredita que irá encontrar na obra (personagens, suas relações e enredo);

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses em intervalos;

Quais seriam as perguntas mediadoras feitas?

Interpretação

- Pedir para que os alunos façam o reconto da obra oralmente;
- Constatação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura;
- Questionar os alunos/as sobre a relação entre os personagens presentes na obra;

Quais seriam as perguntas mediadoras feitas?

- Questionamentos acerca do enredo (exemplo: Por que o menino estava na rua?; Porque as pessoas não davam atenção para o menino?; Como o menino terminou na história?);

É importante que seja feito um registro nessa fase, como uma atividade final de reflexão sobre a obra.

- Questionar se os/as alunos/as costumam ver cenas como essa em sua cidade; (ideia, fazer um comparativo entre as cenas do livro e os desenhos feitos por eles na fase motivacional);
- **Transmissão da animação “Calango lengo: morte e vida sem ver água”;**

VER ISSO

- Pedir para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação entre a representação da morte nas duas obras e as sensações essas representações provocaram no/a leitor/a;
- Explicação acerca das diferenças entre os enredos das duas obras;

Pedir para que os/as alunos/as escrevam abaixo das considerações feitas durante a motivação, suas considerações após a leitura das obras, de forma direcionada:

- Sua visão sobre a morte mudou? Quais suas considerações sobre isso após as leituras?
- Quais as proximidades e diferenças entre a representação da morte nas obras?
- Quais os elementos metafóricos das obras?*
- Como se estabeleceu a relação entre o personagem principal e a morte e como se deu o desfecho nas duas obras?

*A linguagem deve ser adequada ao público.

Obs: Possibilidade de trabalhar os elementos da narrativa através da obra base.

ANEXO K – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 COM SUGESTÕES - 2º ANO

Texto base: Cena de Rua de Ângela Lago.

Qual a série de aplicação da proposta?

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre: Vocês gostam de ir para rua? O que vocês mais gostam de fazer na rua? Na rua existem problemas? Quais problemas vocês enxergam na rua? Crianças moram na rua? Existem crianças morando na rua aqui em Camalaú? E em outras cidades vocês acham que existem? Vocês já viram?
- Após a discussão em sala, pedir para que eles/elas registrem através de desenho as ideias discutidas;

Acredito que pedir para registrar as ideias discutidas fica vago. Como disse na proposta anterior, acho que registrar o que eles/as veem na rua de sua cidade seria interessante. Mas, é apenas uma ideia.

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa, das cores predominantes;
- Levantamento de hipóteses através dos questionamentos acerca do que a turma acredita que irá encontrar na obra (personagens, suas relações e enredo);

Quais seriam os questionamentos? Colocar as perguntas.

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses em intervalos;

Quais seriam as questões mediadoras e os apontamentos? Colocar as perguntas.

Interpretação

- Pedir para que os alunos façam o reconto da obra oralmente;
- Constatação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura;
- Questionar os alunos/as sobre a relação entre os personagens presentes na obra;

- Questionamentos acerca do enredo (exemplo: Por que o menino estava na rua? Porque as pessoas não dava atenção para o menino? Como o menino terminou na história? **Por que a primeira cena e a última são iguais? O que isso quer dizer?**);
- **Obra Complementar:** Leitura e visualização de vídeo acerca da obra “**A Rua do Marcelo – Ruth Rocha**”, fazendo a relação dos enredos;
- Pedir para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação entre a representação da **Rua** nas duas obras e quais são as sensações que essas representações provocaram no/a leitor/a;
- Estabelecer uma relação entre as crianças representadas nas duas obras:
 - ✓ Em qual das obras as crianças parecem estar mais felizes e saudáveis? Por que vocês acham que nessa obra elas estão mais felizes e saudáveis?
 - ✓ Por que o menino representado em Cena de rua não parece estar bem?
 - ✓ Uma criança deveria estar naquela situação?
 - ✓ Por que vocês acham que ele estava naquela situação?
- Explicar o porquê de crianças e adultos estarem vivendo em situações assim, referindo-se às desigualdades sociais;
- Explicação acerca das diferenças entre os enredos das duas obras, fazendo comparações e em seguida registrar as ideias através de desenho;

É importante que se deixe claro o que a criança vai registrar. Se pedirmos para elas registrarem as ideias discutidas, muito provavelmente ficarão sem saber o que registrar e o sentido da atividade se perde.

Construção de texto coletivo a partir das considerações feitas durante a motivação, suas considerações após a leitura das obras, de forma direcionada:

Como seria a construção desse texto coletivo?

- Sua visão sobre a rua mudou? Quais suas considerações sobre isso após as leituras?
- Quais as proximidades e diferenças entre a representação das ruas **e das crianças** nas obras?
- Como se estabeleceu a relação entre o personagem principal e o cenário onde acontece a história “**Rua**” e como se deu o desfecho nas duas obras? **Qual história?**

ANEXO L – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 FINALIZADA - 2º ANO

SEQUÊNCIA FINAL

2º Ano do Ensino Fundamental

Texto base: Cena de Rua de Ângela Lago

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre: Vocês gostam de ir para rua? O que vocês mais gostam de fazer na rua? Na rua existem problemas? Quais problemas vocês enxergam na rua? Crianças moram na rua? Existem crianças morando na rua aqui em Camalaú? E em outras cidades vocês acham que existem? Vocês já viram?
- Após a discussão em sala e, partindo da vivência de cada um, pedir para que eles registrem, por meio de ilustração, o que vêem nas ruas de sua cidade;

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa e, cores predominantes;
- Levantamento de hipóteses através de provocações sobre a capa da obra a ser apresentada, como:
 - Do que vocês acham que vai falar a história?
 - Quem será o principal personagem?
 - Pelas cores e desenhos da capa, como será o enredo?

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses em intervalos;
 - O que vocês acham que está acontecendo na primeira cena?
 - O que o menino está fazendo?
 - Ele arruma algum amigo no decorrer da história?
 - Qual era a tarefa do garoto?
 - Ele consegue realizá-la?

Interpretação

- Pedir para que os alunos façam o reconto da obra oralmente;
- Constatação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura;
- Questionar os alunos/as sobre a relação entre os personagens presentes na obra;
 - Qual a relação do menino com o cachorro?
 - Qual a reação das pessoas com as atitudes do menino?

- Na penúltima cena, porque o menino agiu daquela forma?
- Questionamentos acerca do enredo (exemplo: Por que o menino estava na rua? Porque as pessoas não dava atenção para o menino? Como o menino terminou na história? Por que a primeira cena e a última são iguais? O que isso quer dizer?);
- **Obra Complementar:** Leitura e visualização de slide acerca da obra “**A Rua do Marcelo – Ruth Rocha**”, fazendo a relação dos enredos;
- Pedir para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação entre a representação da rua e das crianças nas duas obras e quais são as sensações que essas representações provocaram no/a leitor/a;
- Estabelecer uma relação entre as crianças representadas nas duas obras:
 - ✓ Em qual das obras as crianças parecem estar mais felizes e saudáveis? Por que vocês acham que nessa obra elas estão mais felizes e saudáveis?
 - ✓ Por que o menino representado em Cena de rua não parece estar bem?
 - ✓ Uma criança deveria estar naquela situação?
 - ✓ Por que vocês acham que ele estava naquela situação?
- Explicar o porquê de crianças e adultos estarem vivendo em situações assim, referindo-se às desigualdades sociais;
- Explicação acerca das diferenças entre os enredos das duas obras, fazendo comparações e em seguida registrar através de desenho, a diferença mais marcante, entre as duas obras;

Construção de texto coletivo, de forma direcionada, tendo o professor como escriba, elencando as considerações da turma, feitas durante a motivação, deixando registrado em cartaz.

- Sua visão sobre a rua mudou? Quais suas considerações sobre isso após as leituras?
- Quais as proximidades e diferenças entre a representação das ruas e das crianças nas obras?
- Como se estabeleceu a relação entre o personagem principal e o cenário onde acontece a história “**A Rua do Marcelo – Ruth Rocha**”e como se deu o desfecho nas duas obras?

ANEXO M – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 - 2º ANO

TURMA: 2º ANO

DURAÇÃO: 2 DIAS DE AULA

TEXTO BASE: Poema “Colo de avó” presente no livro Colo de avó de Roseana Murray.

HABILIDADE/ DESCRITOR:

- (EF02LP03) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais ao participar de atividades escolares;
- (EF02LP06) Identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.);
- (EF02LP07) Usar estratégias de escuta de textos em situações formais: formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações.
- (EF02LP11) Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas;
- (EF02LP12) Localizar, em textos curtos, informações pontuais
- (EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
- (EF02LP16) Reconhecer o tema de textos, com base em títulos, legendas, imagens, pistas gráficas.
- (EF02LP17) Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto.
- (EF02LP18) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de história em quadrinhos ou tira.
- (EF02LP46) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas e poemas, além de cantar músicas e canções, com ritmo, melodia e sonoridade, observando as rimas.
- (EF02LP48) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura feita pelo professor, ou ler, de forma autônoma, textos literários, e expressar preferências por gêneros, temas e autores.

CONTEÚDOS:

- Poesia;
- Relacionamento familiar;
- Rimas;
- Tabelas;
- Frases;
- Ilustração.

AMBIENTE:

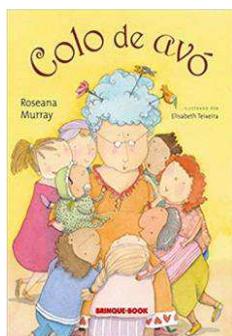
- O professor prepara o ambiente (em casa) para motivar e despertar a curiosidade das crianças a acerca da leitura do poema que será realizada;

- Colocar no ambiente alguns elementos que fazem parte do contexto do poema (cachorro, gatos, duende cavalo, mapa do tesouro);
- O professor em casa deverá se fantasiar de avó para melhor caracterizar o ambiente e motivar as crianças;
- Gravar um vídeo problematizando as crianças sobre: - Vocês acham que a leitura de hoje vai falar de que?

MOTIVAÇÃO:

- Questionamentos sobre o que as crianças sabem sobre sua avó:
- Você tem avó?
- O que a figura da avó representa para eles (aconchego ou diversão, por exemplo)?
- Como ela é?
- Onde ela mora? Com quem?
- O que ela mais gosta de fazer?
- O que ela faz a noite? E durante o dia?
- Vocês conhecem alguma música, desenho animado ou história que fale de avó?
- Socialização oral dos conhecimentos das crianças acerca dos questionamentos realizados;
- Exposição de experiências vivenciadas pelas crianças sobre o assunto abordado.
- Que atividades eles normalmente realizam com suas avós?
- O poema apresentado faz vocês lembrarem de suas próprias avós, ou de algum outro membro da família?
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Sugerir que as crianças respondam: O que sua avó representa para você? A partir de suas respostas construir uma tabela com os dados obtidos após a pesquisa.

INTRODUÇÃO:



- Apresentar o livro que contém o poema a ser lido com eles/elas, expondo a capa, o título, a autora, o autor;
- Manuseio (rápido) do livro, no intuito de despertar mais curiosidade nas crianças pela leitura;
- Vocês sabem o que deve ter em um livro?
- Quais são suas partes?
- Vocês já ouviram falar em Roseana Murray? (Trazer algumas informações sobre a autora);

- Um livro pode ser escrito por mais de uma pessoa?
- Como chama-se a pessoa que desenha cada cena de uma história? (Falar sobre o trabalho do ilustrador);
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Propor as crianças um momento artístico onde as elas deverão representar através de ilustração cada estrofe do poema; (explicar o que é estrofes)

LEITURA:

Colo de avó

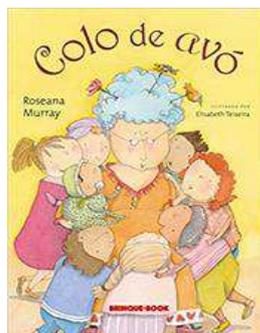
Tem avó que é diferente,
nada de cachorro, gato,
cavalo ou duende.

Galinha de estimação
é o que a avó carrega
feito mapa do tesouro,
para lá e para cá
(parecem duas dançarinas).
e para quem conta
os seus segredos, fala do tempo,
do que vai colher, do que vai plantar.

A galinha concorda: có,
discorda: cócó,
Às vezes dorme, às vezes acorda

e muitas vezes esquece
que a avó não é galinha.
Apesar de tão quentinha,
a avó é gente.

Roseana Murray



- Expor a capa e o poema no slide;
- Realização de leitura do poema “Colo de avó” retirado livro “ Colo de avó;
- Leitura do poema, feita pelo professor;
- Visualizar vídeos com músicas, desenho e histórias que falem de avó, fazendo uma comparação de como se apresenta as avós em diversos gêneros textuais (Música: Isadora Canto - Avós (Áudio e Letra - <https://www.youtube.com/watch?v=beYETgqeocM>; história: A Alegre vovó Guida - https://www.youtube.com/watch?v=cYzmeN_rCT0; Desenho animado; minha avó é diferente - <https://www.youtube.com/watch?v=JmPbZzw5seo>).
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Após a visualização dos vídeos propor um momento de discussão acerca de como se apresenta as avós nos gêneros apresentados , registrando s ideias principais através de um **vídeo gravado por sua família**.

INTERPRETAÇÃO:

- Problematizar as crianças sobre as ideias principais do poema.
 - O texto fala de que?
 - Como era a avó do poema? E a sua avó se parece com a avó do poema?
 - De que ela gostava? De que ela não gostava?
 - Você gosta de animais? Você tem algum animal? Qual?
 - A avó do poema tem animal de estimação? O que vocês entendem sobre estimação? (explicar sobre motivação);
 - A avó tinha amigos? Quem era sua amiga? Você tem amigos?
 - Qual a importância da amizade para você?
 - Por que o eu lírico diz que a avó carrega a galinha como mapa de tesouro? Podemos carregar alguém assim? (explicar o que é o eu lírico)
 - O que a avó carrega como se fosse um mapa do tesouro?
 - Porque a galinha é como um mapa do tesouro?
 - Você tem segredo? O que é um segredo?
 - A quem a avó contava seus segredos?
 - Por que o eu lírico diz que a avó e a galinha parecem duas dançarinas?
 - O que vocês entendem sobre esses versos “A galinha concorda: có, discorda: cócó,”?
 - Por que vocês acham que a galinha às vezes esquece que a avó não é galinha?
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** A partir de o poema trabalhado sugerir as crianças que juntamente com sua família elaborem um belo cartão com pequenas frases para representar a importância de sua avó, em seguida enviar para o professor para construção de um portfólio.

ANEXO N – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 COM SUGESTÕES - 2º ANO

TURMA: 2º ANO

DURAÇÃO: 2 DIAS DE AULA

TEXTO BASE: Poema “Colo de avó” presente no livro Colo de avó de Roseana Murray.

HABILIDADE/ DESCRITOR:

- (EF02LP03) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais ao participar de atividades escolares;
- (EF02LP06) Identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.);
- (EF02LP07) Usar estratégias de escuta de textos em situações formais: formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações.
- (EF02LP11) Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas;
- (EF02LP12) Localizar, em textos curtos, informações pontuais
- (EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
- (EF02LP16) Reconhecer o tema de textos, com base em títulos, legendas, imagens, pistas gráficas.
- (EF02LP17) Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto.
- (EF02LP18) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de história em quadrinhos ou tira.
- (EF02LP46) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas e poemas, além de cantar músicas e canções, com ritmo, melodia e sonoridade, observando as rimas.
- (EF02LP48) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura feita pelo professor, ou ler, de forma autônoma, textos literários, e expressar preferências por gêneros, temas e autores.

CONTEÚDOS:

- Poesia;
- Relacionamento familiar;
- Rimas;
- Tabelas;
- Frases;
- Ilustração
-

AMBIENTE:

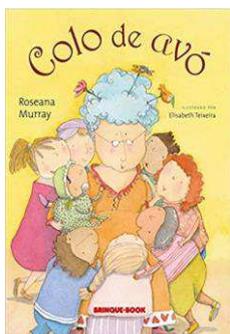
- O professor prepara o ambiente (em casa) para motivar e despertar a curiosidade das crianças a acerca da leitura do poema que será realizada;
- Colocar no ambiente alguns elementos que fazem parte do contexto do poema (cachorro, gatos, duende cavalo, mapa do tesouro);
- O professor em casa deverá se fantasiar de avó para melhor caracterizar o ambiente e motivar as crianças;

- Gravar um vídeo problematizando as crianças sobre: - Vocês acham que a leitura de hoje vai falar de quê?

MOTIVAÇÃO:

- Questionamentos sobre o que as crianças sabem sobre sua avó:
 - Você tem avó?
 - O que a figura da avó representa para eles (aconchego ou diversão, por exemplo)?
 - Como ela é?
 - Onde ela mora? Com quem?
 - O que ela mais gosta de fazer?
 - O que ela faz a noite? E durante o dia?
 - Vocês conhecem alguma música, desenho animado ou história que fale de avó?
 - Socialização oral dos conhecimentos das crianças acerca dos questionamentos realizados;
 - Exposição de experiências vivenciadas pelas crianças sobre o assunto abordado.
 - Que atividades eles normalmente realizam com suas avós?
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Sugerir que as crianças respondam: O que sua avó representa para você? A partir de suas respostas construir uma tabela com os dados obtidos após a pesquisa.

INTRODUÇÃO:



- Apresentar o livro que contém o poema a ser lido com eles/elas, expondo a capa, o título, a autora, o autor;
 - Manuseio (rápido) do livro, no intuito de despertar mais curiosidade nas crianças pela leitura;
 - Vocês sabem o que deve ter em um livro?
 - Quais são suas partes?
 - Vocês já ouviram falar em Roseana Murray? (Trazer algumas informações sobre a autora);
- Um livro pode ser escrito por mais de uma pessoa?
 - Como chama-se a pessoa que **faz os desenhos** de uma história? (Falar sobre o trabalho do ilustrador);

LEITURA:

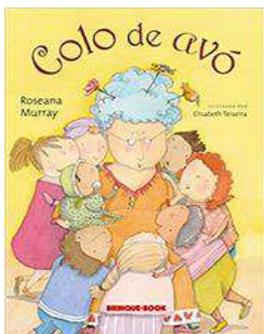
Colo de avó

Tem avó que é diferente,
nada de cachorro, gato,
cavalo ou duende.
Galinha de estimação
é o que a avó carrega
feito mapa do tesouro,
para lá e para cá
(parecem duas dançarinas).
e para quem conta
os seus segredos, fala do tempo,
do que vai colher, do que vai plantar.

A galinha concorda: có,
discorda: cócó,
Às vezes dorme, às vezes acorda

e muitas vezes esquece
que a avó não é galinha.
Apesar de tão quentinha,
a avó é gente.

Roseana Murray



- Expor a capa do livro e o poema no slide;
- Realização de leitura do poema “Colo de avó” retirado livro “Colo de avó”;
- Leitura do poema, feita pelo professor;

INTERPRETAÇÃO:

- Problematizar com as crianças sobre as ideias principais do poema.
 - O texto fala de que?
 - Como era a avó do poema? E a sua avó se parece com a avó do poema?
 - De que ela gostava? De que ela não gostava?
 - Você gosta de animais? Você tem algum animal? Qual?
 - A avó do poema tem animal de estimação? O que vocês entendem sobre estimação? (explicar sobre motivação);
 - A avó tinha amigos? Quem era sua amiga? Você tem amigos?
 - Qual a importância da amizade para você?
 - Por que o eu lírico diz que a avó carrega a galinha como mapa de tesouro? Podemos carregar alguém assim? (explicar o que é o eu lírico)
 - O que a avó carrega como se fosse um mapa do tesouro?
 - Porque a galinha é como um mapa do tesouro?
 - Você tem segredo? O que é um segredo?
 - A quem a avó contava seus segredos?

- Por que o eu lírico diz que a avó e a galinha parecem duas dançarinas?
- O que vocês entendem sobre esses versos “A galinha concorda: có, discorda: cócó,”?
- Por que vocês acham que a galinha às vezes esquece que a avó não é galinha?
- O poema apresentado fazem vocês lembrarem de suas próprias avós, ou de algum outro membro da família?

- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Propor as crianças um momento artístico onde as elas deverão representar através de ilustração 1 estrofe do poema; (explicar o que é estrofes)
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** A partir do poema trabalhado sugerir as crianças que juntamente com sua família elaborem um belo cartão com pequenas frases para representar a importância de sua avó, em seguida enviar para o professor para construção de um portfólio.
- Visualizar vídeos com músicas, desenho e histórias que falem de avó, fazendo uma comparação de como se apresenta as avós em diversos gêneros textuais:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=beYETgqeocM> – Música Avós de Isadora Canto;
 - https://www.youtube.com/watch?v=cYzmeN_rCT0 – A alegre vovó Guida, livro de Tatiana Belinky;
 - <https://www.youtube.com/watch?v=JmPbZzw5seo> - Desenho animado - Minha avó é diferente
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Após a visualização dos vídeos com os diferentes gêneros, propor um momento de discussão acerca de como se apresenta as avós nos vídeos apresentados , registrando as ideias principais através de um **vídeo gravado por sua família.**

ANEXO O – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 FINALIZADA - 2º ANO

TURMA: 2º ANO

DURAÇÃO: 2 DIAS DE AULA

TEXTO BASE: Poema “Colo de avó” presente no livro Colo de avó de Roseana Murray.

HABILIDADE/ DESCRITOR:

- (EF02LP03) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais ao participar de atividades escolares;
- (EF02LP06) Identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.);
- (EF02LP07) Usar estratégias de escuta de textos em situações formais: formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações.
- (EF02LP11) Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas;
- (EF02LP12) Localizar, em textos curtos, informações pontuais
- (EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
- (EF02LP16) Reconhecer o tema de textos, com base em títulos, legendas, imagens, pistas gráficas.
- (EF02LP17) Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto.
- (EF02LP18) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de história em quadrinhos ou tira.
- (EF02LP46) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas e poemas, além de cantar músicas e canções, com ritmo, melodia e sonoridade, observando as rimas.
- (EF02LP48) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura feita pelo professor, ou ler, de forma autônoma, textos literários, e expressar preferências por gêneros, temas e autores.

CONTEÚDOS:

- Poesia;
- Relacionamento familiar;
- Rimas;
- Tabelas;
- Frases;
- Ilustração

AMBIENTE:

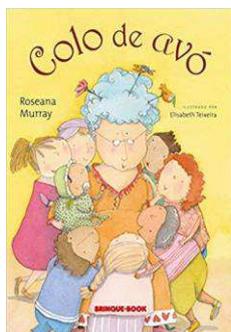
- O professor prepara o ambiente (em casa) para motivar e despertar a curiosidade das crianças a acerca da leitura do poema que será realizada;
- Colocar no ambiente alguns elementos que fazem parte do contexto do poema (cachorro, gatos, duende cavalo, mapa do tesouro);
- O professor em casa deverá se fantasiar de avó para melhor caracterizar o ambiente e motivar as crianças;

- Gravar um vídeo problematizando as crianças sobre: - Vocês acham que a leitura de hoje vai falar de que?

MOTIVAÇÃO:

- Questionamentos sobre o que as crianças sabem sobre sua avó:
- Você tem avó?
- O que a figura da avó representa para eles (aconchego ou diversão, por exemplo)?
- Como ela é?
- Onde ela mora? Com quem?
- O que ela mais gosta de fazer?
- O que ela faz a noite? E durante o dia?
- Vocês conhecem alguma música, desenho animado ou história que fale de avó?
- Socialização oral dos conhecimentos das crianças acerca dos questionamentos realizados;
- Exposição de experiências vivenciadas pelas crianças sobre o assunto abordado.
- Que atividades eles normalmente realizam com suas avós?
- O poema apresentado faz com que vocês lembrem de suas próprias avós, ou de algum outro membro da família?
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Sugerir que as crianças respondam: O que sua avó representa para você? A partir de suas respostas construir uma tabela com os dados obtidos após a pesquisa.

INTRODUÇÃO:



- Apresentar o livro que contém o poema a ser lido com eles/elas, expondo a capa, o título, a autora, o autor;
- Manuseio (rápido) do livro, no intuito de despertar mais curiosidade nas crianças pela leitura;
- Vocês sabem o que deve ter em um livro?
- Quais são suas partes?
- Vocês já ouviram falar em Roseana Murray? (Trazer algumas informações sobre a autora);
- Um livro pode ser escrito por mais de uma pessoa?
- Como chama-se a pessoa responsável pelos desenhos de uma história? (Falar sobre o trabalho do ilustrador);

LEITURA:

Colo de avó

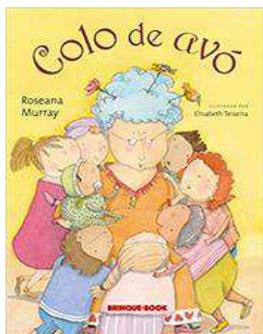
Tem avó que é diferente,
nada de cachorro, gato,
cavalo ou duende.

Galinha de estimação
é o que a avó carrega
feito mapa do tesouro,
para lá e para cá
(parecem duas dançarinas).
e para quem conta
os seus segredos, fala do tempo,
do que vai colher, do que vai plantar.

A galinha concorda: có,
discorda: cócó,
Às vezes dorme, às vezes acorda

e muitas vezes esquece
que a avó não é galinha.
Apesar de tão quentinha,
a avó é gente.

Roseana Murray



- Expor a capa do livro e o poema no slide;
- Realização de leitura do poema “Colo de avó” retirado livro “Colo de avó”;
- Leitura do poema, feita pelo professor;

INTERPRETAÇÃO:

- Problematizar com as crianças sobre as ideias principais do poema.
 - O texto fala de que?
 - Como era a avó do poema? E a sua avó se parece com a avó do poema?
 - De que ela gostava? De que ela não gostava?
 - Você gosta de animais? Você tem algum animal? Qual?
 - A avó do poema tem animal de estimação? O que vocês entendem sobre estimação? (explicar sobre motivação);
 - A avó tinha amigos? Quem era sua amiga? Você tem amigos?
 - Qual a importância da amizade para você?
 - Por que o eu lírico diz que a avó carrega a galinha como mapa de tesouro? Podemos carregar alguém assim? (explicar o que é o eu lírico)
 - O que a avó carrega como se fosse um mapa do tesouro?
 - Porque a galinha é como um mapa do tesouro?
 - Você tem segredo? O que é um segredo?
 - A quem a avó contava seus segredos?
 - Por que o eu lírico diz que a avó e a galinha parecem duas dançarinas?
 - O que vocês entendem sobre esses versos “A galinha concorda: có, discorda: cócó,?”?
 - Por que vocês acham que a galinha às vezes esquece que a avó não é galinha?
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Propor as crianças um momento artístico onde as elas deverão representar através de ilustração 1 estrofe do poema; (explicar o que é estrofes)
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** A partir do poema trabalhado sugerir as crianças que juntamente com sua família elaborem um belo cartão com pequenas frases para representar a importância de sua avó, em seguida enviar para o professor para construção de um portfólio.
- Visualizar vídeos com músicas, desenho e histórias que falem de avó, fazendo uma comparação de como se apresenta as avós em diversos gêneros textuais:
- <https://www.youtube.com/watch?v=beYETgqeocM> – Música Avós de Isadora Canto;
- https://www.youtube.com/watch?v=cYzmeN_rCT0 – A alegre vovó Guida, livro de Tatiana Belinky;
- <https://www.youtube.com/watch?v=JmPbZzw5seo> - Desenho animado - Minha avó é diferente

- **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Após a visualização dos vídeos com os diferentes gêneros, propor um momento de discussão acerca de como se apresenta as avós nos vídeos apresentados , registrando as ideias principais através de um vídeo gravado pela família do aluno (a).

ANEXO P – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 - 3º ANO

Proposta de Sequência de Letramento Literário para o 3º Ano do Ens. Fundamental I, com a obra: **O pato, a morte e a tulipa** de **WOLF ERLBRUCH**

✓ O Primeiro Passo da sequência é a **MOTIVAÇÃO**

- **Ambientação** (Organização de um espaço aconchegante, que pode ser um círculo na sala ou ao ar livre, etc.);
- **Conversação**: Hoje vamos conhecer uma história muito interessante!
- **Questionamentos** sobre o conceito deles a respeito de cada personagem:
 - Quem conhece um Pato?
 - Como eles são?
 - Onde os patos gostam de ficarem?
 - O que vocês sabem sobre a Morte?
 - Como é a morte?
 - Se a Morte fosse uma pessoa, ela seria boa ou má?
 - Vocês conhecem nomes de flores? Se sim, quais?
 - Em que situação de nossas vidas mais utilizamos as flores?

✓ O Segundo Passo é a **INTRODUÇÃO**

- Aqui deve ser feita uma **breve** apresentação do autor obra.
- Deve ser feita a Antecipação da leitura (capa, contra capa, título da obra)
Lembrar de procurar saber dos/as alunos/as as hipóteses que eles/as levantam com base nesses elementos (isso desperta a curiosidade de querer descobrir se suas hipóteses estavam corretas)
- Lembrar de trazer poucas informações, (se possível com imagens) considerando a faixa etária do público.

✓ O Terceiro Passo é a **LEITURA**

- **Acompanhamento** (Por ser uma atividade escolar e ter uma direção e um objetivo a se cumprir).

O professor pode sugerir / propor:

Defina a sua escolha de leitura. Lembrando que é importante a leitura da obra com os/as alunos/as, já que eles/elas ainda estão em fase inicial do letramento literário.

- Leitura silenciosa;
- Leitura oral;
- Leitura compartilhada;
- Roda de leitura;
- Compartilhamento das experiências;
- Discussões coletivas

- **Auxílio** (Nessa etapa, o professor, deve auxiliar os alunos, em suas dificuldades, principalmente em relação ao ritmo de leitura e compreensão).

✓ O Quarto Passo é a INTERPRETAÇÃO

Deve ser feito em dois momentos:

- 1º momento – destina-se a uma compreensão global da obra, ou seja, aqui o aluno é levado a demonstrar suas impressões, de acordo com sua sensibilidade de leitor;
- 2º momento – requer uma leitura um pouco mais aprofundada de um de seus aspectos e pode ter com foco o tema, uma personagem, enfim vários caminhos.
Como seria essa leitura mais aprofundada? Descreva o desenvolvimento, como fazemos no plano de aula. Exponha como você faria em sala de aula, assim como você definia na fase da motivação acima.

Culminância:

Por último é importante que o professor convide os alunos, para que apresentem para a turma os resultados de suas leituras.

O que eles/as vão apresentar? De que forma?

Lembre de sempre descrever todo o processo de como acontecerá em sala de aula, como você fez na fase de motivação.

ANEXO Q – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 COM SUGESTÕES 1 - 3º ANO

HABILIDADES:

-(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

-(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

-(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

CONTEÚDO:

-Gênero textual

DISCIPLINA:

-Língua Portuguesa

EIXOS:

Leitura e oralidade

Tempo Previsto 1h e40min

Proposta de Sequência de Letramento Literário para o 3º Ano do Ens. Fundamental I, com a obra: **O pato, a morte e a tulipa** de **WOLF ERLBRUCH**

✓ O Primeiro Passo da seqüência é a **MOTIVAÇÃO**

1º Momento:

- **Ambientação** (Organização de um espaço aconchegante, que pode ser um círculo na sala ou ao ar livre, etc.);
- **Conversação:** Hoje vamos conhecer uma história muito interessante!
- **Questionamentos** sobre o conceito deles a respeito de cada personagem:
 - Quem conhece um Pato?
 - Como eles são?
 - Onde os patos gostam de ficar?
 - O que vocês sabem sobre a Morte?
 - Como **vocês acham** que é a morte?
 - Se a Morte fosse uma pessoa, ela seria boa ou má?
 - Vocês conhecem nomes de flores? Se sim, quais?
 - Em que situação de nossas vidas mais utilizamos as flores?

✓ O Segundo Passo é a **INTRODUÇÃO**
2º Momento

- Apresentar aos alunos imagens (em slides) de animais, água, plantas, lago, rio, etc.
- Fazer perguntas às crianças:

- Vocês conhecem essas imagens?
- Que animais são esses?
- Vocês sabem o nome de alguma das plantas que aparecem na imagem?
- Vocês gostam de observar plantas, animais?
- Quanto tempo vive uma planta ou um animal?

- Explicar aos alunos que os animais e as plantas são seres vivos como nós, ou seja, que nascem e morrem. Em seguida pedir que uma das crianças descreva oralmente a morte, listando algumas características da mesma. Perguntar se a turma concorda com a descrição feita pelo colega.

Esse desenvolvimento ainda faz parte da motivação.

- Dizer à turma que todos lerão uma história que está relacionada às imagens visualizadas. Após isso construir predições com perguntas como:
É IMPORTANTE APRESENTAR O LIVRO ÀS CRIANÇAS, PARA QUE ELAS MANUSEIEM.

- Sobre o que vocês acham que a história vai tratar?
- Será que é uma história alegre ou triste?

- Ler o título do livro e perguntar aos alunos:
- O que vocês acham que vai acontecer nessa história?

✓ O Terceiro Passo é a **LEITURA**
3º Momento

- * A professora fará a leitura da obra em voz alta para a turma;

É IMPORTANTE QUE A LEITURA SEJA MEDIADA JUNTO AOS ALUNOS/AS.

- * Perguntar as crianças:

- O que acharam da história?

NÃO É O MOMENTO ADEQUADO PARA A ESTRUTURA, POIS A OBRA AINDA NÃO FOI DISCUTIDA E INTERPRETADA.

- Como se chama esse tipo de texto?

-Tem personagens?

-Onde aconteceu a historia?

-Quando aconteceu?

-Quem conta a história? (permanecer nas indagações dando pistas sobre as características principais da narrativa).

- Propor que a turma se organize em pequenos grupos e distribuir cópias da história para que leiam.
 - ✓ **O Quarto Passo é a INTERPRETAÇÃO**
4º MOMENTO
- Após a leitura em grupo, perguntar se elas desconhecem o significado de alguma palavra do texto.
- Disponibilizar dicionários para solucionar as dúvidas sobre o significado de alguma palavra.

AS DÚVIDAS DEVERIAM SER TIRADAS NO MOMENTO DA MEDIAÇÃO DA LEITURA, COM QUESTIONAMENTOS ÀS PRÓPRIAS CRIANÇAS, COMO:

- VOCÊS CONHECEM ESSA PALAVRA? QUE SENTIDO ACHAM QUE ELA TEM AQUI NO TEXTO? (DIRECIONAR AO ENTENDIMENTO)

* Em seguida, pedir à turma que volte ao grande grupo para o compartilhamento das opiniões.

* Indagar as crianças:

-A morte nessa história tem as mesmas características daquela descrita por vocês, antes da leitura?

-O que acharam da relação entre o pato e a morte?

-A tulipa está representando o que na história?

- A morte demonstra ter medo de água, em sua opinião, é possível que a morte tenha esse sentimento? Por quê?

- Num trecho da história o pato pensa que o lago vai sentir-se sozinho quando ele morrer, isso é possível?

- Apresentar e distribuir a atividade de avaliação

AValiação: - Observação do desempenho individual

ESCOLA: _____

ALUNO(A): _____

Atividade Avaliativa

Perceba que a atividade difere das discussões feitas com os pares. Ela volta-se prioritariamente para questões estruturais, retirada de informações explícitas.

A IDEIA É QUE A ATIVIDADE SEJA DE REFLEXÃO DO SENTIDO GLOBAL DA OBRA, DO QUE ESTÁ IMPLÍCITO NA OBRA, OU SEJA, UMA CONCRETIZAÇÃO DO QUE JÁ FOI DISCUTIDO ORALMENTE.

Responda:

1- Qual é o nome do livro? R/ _____

2- Escreva com poucas palavras o que você achou da história?

R/ _____

3- Represente através de desenho os personagens dessa história.

3 - Marque com X a resposta correta:

a) O nome do autor do livro é

() O PATO

() WOLF ERLBRUCH

() O LAGO

() A TULIPA

b) Na história, a tulipa está no lugar:

() da foice

() da capa preta

4- Complete com a palavra de acordo com o significado correto:

MEDO - SOLITÁRIO

a) Aquele que está sozinho, sem ninguém é _____

b) O estado emocional provocado pela consciência que se tem diante do perigo é chamado _____

5- Observe as imagens e escreva uma frase sobre cada uma:



**ANEXO R – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 COM
SUGESTÕES 2 - 2º ANO**

<p>HABILIDADES</p>	<p>-(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>-(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>-(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.</p>
<p>CONTEÚDOS</p>	<p>Gênero Textual: Narrativa</p> <p>O Pato, a morte e a tulipa</p>
<p>✓ O Primeiro Passo da seqüência é a MOTIVAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ambientação (Organização de um espaço aconchegante, que pode ser um círculo na sala ou ao ar livre, etc.); ● Conversação: Hoje vamos conhecer uma história muito interessante! ● Questionamentos <ul style="list-style-type: none"> - Quem conhece um Pato? - Como eles são? - Onde os patos gostam de ficar? - O que vocês sabem sobre a Morte? - Se a Morte fosse uma pessoa, ela seria boa ou má? - Vocês conhecem nomes de flores? Se sim, quais? - Em que situação de nossas vidas mais utilizamos as flores?

<p>✓ O Segundo Passo é a INTRODUÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicação -Explicar aos alunos que os animais e as plantas são seres vivos como nós, ou seja, que nascem e morrem. Em seguida pedir que uma das crianças descreva oralmente a morte, listando algumas características da mesma. -Perguntar se a turma concorda com a descrição feita pelo colega Apresentação da obra para que a turma manuseie e indagar: -Sobre o que vocês acham que a história vai tratar? -Será que é uma história alegre ou triste? ● Ler o título do livro e perguntar aos alunos: -O que vocês acham que vai acontecer nessa história?
<p>✓ O Terceiro Passo é a LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos farão a leitura e a professora fará a mediação, fazendo os questionamentos às crianças: -Como se chama esse tipo de texto? -Tem personagens?

	<p>-Onde aconteceu a historia?</p> <p>-Quando aconteceu?</p> <p>-Quem conta a história? (permanecer nas indagações dando pistas sobre as características principais da narrativa).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Propor que a turma se organize em pequenos grupos e distribuir cópias da história para que leiam novamente . ● Após a leitura em grupo, perguntar: <ul style="list-style-type: none"> -Vocês sabem o que significa a palavras rio, lago. E no texto o que elas significam?
<p>O Quarto Passo é a INTERPRETAÇÃO</p>	<p>Em seguida, pedir à turma que volte ao grande grupo para o compartilhamento das opiniões.</p> <p>Pedir para que os alunos façam o reconto da obra oralmente;</p> <p>Indagar as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A morte nessa história tem as mesmas características daquela descrita por vocês, antes da leitura? -O que acharam da relação entre o pato e a morte? -A tulipa está representando o que na história? - A morte demonstra ter medo de água, em sua opinião, é possível que a morte tenha esse sentimento? Por quê? - Num trecho da história o pato <p>pensa que o lago vai sentir-se sozinho quando ele morrer, isso é possível?</p>

	Constatação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura;
--	---

Atividade de Registro

- 1- Sua visão sobre a morte continua a mesma, após a leitura da obra O Pato, a morte e a tulipa?
- 2- Que sentimento passou a existir entre o Pato e a Morte?
- 3- Você gostou do final da história ou você mudaria o final?
- 4- Qual o sentimento da morte quando viu o Pato sem vida?

ANEXO S – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 FINALIZADA - 3º ANO

<p>HABILIDADES</p>	<p>-(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>-(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>-(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.</p>
<p>CONTEÚDOS</p>	<p>Gênero Textual: Narrativa</p> <p>O Pato, a morte e a tulipa</p>
<p>✓ O Primeiro Passo da seqüência é a MOTIVAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ambientação (Organização de um espaço aconchegante, que pode ser um círculo na sala ou ao ar livre, etc.); ● Conversação: Hoje vamos conhecer uma história muito interessante! ● Questionamentos <ul style="list-style-type: none"> - Quem conhece um Pato? - Como eles são? - Onde os patos gostam de ficar? - O que vocês sabem sobre a Morte? - Se a Morte fosse uma pessoa, ela seria boa ou má? - Vocês conhecem nomes de flores? Se sim, quais? - Em que situação de nossas vidas mais utilizamos as flores? ● Explicação

<p>✓ O Segundo Passo é a INTRODUÇÃO</p>	<p>-Explicar aos alunos que os animais e as plantas são seres vivos como nós, ou seja, que nascem e morrem. Em seguida pedir que uma das crianças descreva oralmente a morte, listando algumas características da mesma.</p> <p>-Perguntar se a turma concorda com a descrição feita pelo colega</p> <p>Apresentação da obra para que a turma manuseie e indagar:</p> <p>-Sobre o que vocês acham que a história vai tratar?</p> <p>-Será que é uma história alegre ou triste?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler o título do livro e perguntar aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> -O que vocês acham que vai acontecer nessa história? -Vocês sabem o que é uma tulipa? (explicar)
<p>✓ O Terceiro Passo é a LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos farão a leitura e a professora fará a mediação, fazendo os questionamentos às crianças: <ul style="list-style-type: none"> - O que está acontecendo aqui? - Quem é esse personagem com a flor na mão? -Por que a morte estava seguindo o pato?

	<p>-Por que vocês acham que a morte não queria ir ao lago?</p> <p>-Qual foi a atitude do pato ao perceber que a morte estava com frio? O que ele fez?</p> <p>-O que está acontecendo agora?</p> <p>-Vejam a expressão do pato quando a morte sugeriu subir na árvore. Que expressão é essa?</p> <p>-Qual foi o sentimento do pato em cima da árvore?</p> <p>-E agora? No que o pato pensou na árvore?</p> <p>-Por que vocês acham que eles foram menos ao lago?</p> <p>-O que aconteceu com o pato aqui?</p> <p>-A morte foi cuidadosa com o pato? O que ela fez quando ele morreu?</p> <p>-Qual foi o sentimento da morte agora?</p> <p>-O que vocês acham dessa cena final da morte perto de um coelho e uma raposa?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Propor que a turma se organize em pequenos grupos e distribuir cópias da história para que leiam novamente; ● Após a leitura em grupo, perguntar: <ul style="list-style-type: none"> -Vocês sabem o que significa as palavras rio, lago. E no texto o que elas significam?
<p>O Quarto Passo é a INTERPRETAÇÃO</p>	<p>Em seguida, pedir à turma que volte ao grande grupo para o compartilhamento das opiniões.</p> <p>Pedir para que os alunos façam o relato da obra oralmente;</p> <p>Indagar as crianças:</p>

	<p>-A morte nessa história tem as mesmas características daquela descrita por vocês, antes da leitura?</p> <p>-O que acharam da relação entre o pato e a morte?</p> <p>-A tulipa está representando o que na história?</p> <p>- A morte demonstra ter medo de água, em sua opinião, é possível que a morte tenha esse sentimento? Por quê?</p> <p>- Num trecho da história o pato pensa que o lago vai sentir-se sozinho quando ele morrer, isso é possível? Por que ele acha isso?</p> <p>Constatação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura;</p>
--	--

Atividade de Registro

- 5- Sua visão sobre a morte continua a mesma, após a leitura da obra O Pato, a morte e a tulipa?
- 6- Que sentimento passou a existir entre o Pato e a Morte?
- 7- Você gostou do final da história ou você mudaria o final?
- 8- Qual o sentimento da morte quando viu o Pato sem vida?
- 9- Qual foi o papel da flor na história?

TRABALHO COM A ESTRUTURA	<p>-Como se chama esse tipo de texto?</p> <p>-Tem personagens?</p> <p>-Onde aconteceu a historia?</p> <p>-Quando aconteceu?</p>
---------------------------------	---

	<p>-Quem conta a história? (permanecer nas indagações dando pistas sobre as características principais da narrativa).</p>
--	---

ANEXO T – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 - 3º ANO

SEQUÊNCIA INICIAL

Turma: 3º Ano do Ensino Fundamental

Duração: Um dia letivo.

Objetivos: -EF15LP15-Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresenta uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade

Texto base: Leilão de Jardim de Cecília Meireles

MOTIVAÇÃO

✓ Ambientação

-Preparação do ambiente para a atividade.

✓ Conversação

Apresentar a leitura como uma atividade prazerosa.

✓ Questionamentos à Turma para explorar os conhecimentos prévios e predição:

-Vocês sabem o que é um jardim?

-O que tem em um jardim?

-Na casa vocês têm jardim?

-Na rua onde vocês moram existem praças com jardim?

-Vocês gostam de observar flores, árvores, pássaros?

-Que animais, geralmente podemos encontrar em um jardim?

✓ Questionar se os alunos conhecem algum texto ou música, filme ou desenho animado que fale de jardim:

-Vocês conhecem alguma música que fale sobre jardim?

-Já leram algum texto que se refere a um jardim?

-Assistiram algum filme, onde a história acontece num jardim?

-E desenho animado?

✓ Deixar que as crianças exponham suas experiências

INTRODUÇÃO

- ✓ Apresentação do livro que contem o poema que será lido com as crianças, explorando a capa, o título, a autora;
- ✓ Deixar que às crianças manuseie a obra
- ✓ Fazer uma breve apresentação da autora

-Vocês já ouviram falar de Cecília Meireles?

-Algun de vocês já leu algum texto dela?

- ✓ Uma breve explicação sobre a autora:

A autora Cecília Meireles, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901, considerado uma das maiores poetisas da literatura brasileira.

Formada professora primária, Cecília publicou em 1919 o seu primeiro livro de poemas.

Em 1934 fundou a primeira biblioteca dedicada ao público infantil, no Rio de Janeiro.

- ✓ Apresentar em slides, algumas das imagens que ilustram o poema.

Caracol – borboleta- flores- ninho – passarinho

- ✓ Após isso construir predições com perguntas como:

-Sobre o que vocês acham que o texto vai tratar?

-Vocês gostam dessas imagens?

-Vocês conhecem tudo que está nas imagens? Já viram?

-Onde podemos encontrar o que as imagens mostram?

- ✓ Ler o título do poema;
- ✓ Perguntar aos alunos:

-Vocês sabem o que é um Leilão?

-Algun de vocês já assistiu um Leilão?

-Explicar reforçando a fala das crianças:

-Leilão é a oferta de um objeto, para ver quem paga o melhor preço.

- ✓ Indagar às crianças:

-Vocês acham que essa lógica comercial pode se aplicar a tudo que existe?

LEITURA

- ✓ Expor em slide o poema;
- ✓ Fazer uma leitura entoada com a turma;
- ✓ Pedir que os alunos que leiam novamente o poema, dividindo em estrofes por aluno;

INTERPRETAÇÃO

Questionar as crianças a respeito das imagens presentes no poema:

-Vocês acham que esse jardim existe?

-O que vocês acham do eu-lírico está ofertando essas coisas?

- ✓ Explicar o significado de **eu-lírico** para as crianças;

- **O eu-lírico, eu poético ou sujeito lírico são nomenclaturas utilizadas para indicar a voz que enuncia o poema.**

-Na segunda estrofe, como vocês imaginam que é uma estátua da Primavera?

-Em sua opinião, por que o eu-lírico afirma que o sapo é o jardineiro?

- ✓ Pedir aos alunos que represente algumas das imagens que aparecem no poema através da ilustração:

-Um raio de sol

-Um lagarto entre o muro e a hera

-Uma estátua da Primavera

-Um sapo jardineiro

-Um grilinho dentro do chão.

- ✓ Escrever o poema lido em um cartaz e afixar na sala de aula;
- ✓ Expor as ilustrações nas paredes da sala como em um museu de arte.
- ✓ Mostrar aos alunos imagens de como é um museu de arte
- ✓ Realizar uma exposição de arte na sala, com a obra, o poema exposto e as ilustrações feitas pelas crianças;
- ✓ Convidar as turmas para visitarem a exposição, sendo uma turma por vez, onde cada aluno explicará sua obra remetendo ao poema.
- ✓ Realizar uma encenação do poema *Leilão de jardim* para os convidados.

Poema Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim com flores?

Borboletas de muitas cores,

lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)

ANEXO U – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 COM SUGESTÕES - 3º ANO

Turma: 3º Ano do Ensino Fundamental

Duração: Um dia letivo.

Objetivos: -EF15LP15-Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresenta uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Texto base: Leilão de Jardim de Cecília Meireles

MOTIVAÇÃO

✓ Ambientação

-Preparação do ambiente para a atividade.

✓ Conversação

Apresentar a leitura como uma atividade prazerosa.

✓ Questionamentos à Turma para explorar os conhecimentos prévios e predição:

-Vocês sabem o que é um jardim?

-O que tem em um jardim?

-Na casa vocês têm jardim?

-Na rua onde vocês moram existem praças com jardim?

-Vocês gostam de observar flores, árvores, pássaros?

-Que animais, geralmente podemos encontrar em um jardim?

✓ Questionar se os alunos conhecem algum texto ou música, filme ou desenho animado que fale de jardim:

-Vocês conhecem alguma música que fale sobre jardim?

-Já leram algum texto que se refere a um jardim?

-Assistiram algum filme, onde a história acontece num jardim?

-E desenho animado?

✓ Deixar que as crianças exponham suas experiências;

✓ Perguntar aos alunos:

-Vocês sabem o que é um Leilão?

-Algum de vocês já assistiu um Leilão ou já participou?

✓ Explicar reforçando a fala das crianças:

-Leilão é a oferta de um objeto, para ver quem paga o melhor preço.

✓ Indagar às crianças:

-Vocês acham que essa lógica comercial pode se aplicar a tudo que existe?

INTRODUÇÃO

✓ Apresentação do livro que contém o poema que será lido com as crianças, explorando a capa, o título, a autora:



✓ Deixar que às crianças manuseiem a obra;

✓ Ler o título do poema e questionar os alunos:

-Sobre o que vocês acham que o texto vai tratar?

-Vocês gostam dessas imagens?

-Vocês conhecem tudo que está nas imagens? Já viram?

-Onde podemos encontrar o que as imagens mostram?

✓ Fazer uma breve apresentação da autora;

-Vocês já ouviram falar de Cecília Meireles?

-Algum de vocês já leu algum texto dela?

✓ Uma breve explicação sobre a autora:

A autora Cecília Meireles, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901, considerado uma das maiores poetisas da literatura brasileira.

Formada professora primária, Cecília publicou em 1919 o seu primeiro livro de poemas.

Em 1934 fundou a primeira biblioteca dedicada ao público infantil, no Rio de Janeiro.

- ✓ Apresentar em slides, algumas das imagens que ilustram o poema.

Caracol – borboleta- flores- ninho – passarinho

- ✓ Questionar os alunos sobre:

-Essas imagens têm algo a ver com as ilustrações da capa?

-Elas têm algo a ver com o título do poema? Qual a relação?

LEITURA

- ✓ Expor em slide o poema;

Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim com flores?

Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)

Cecília Meireles

- ✓ Fazer uma leitura entoada com a turma;
- ✓ Pedir que os alunos que leiam novamente o poema, dividindo em estrofes por aluno;

INTERPRETAÇÃO

Questionar as crianças a respeito das imagens presentes no poema:

-Vocês acham que esse jardim existe?

-O que vocês acham do eu-lírico estar ofertando essas coisas?

-Por que vocês acham que o poema se chama Leilão de Jardim? O que tem a ver com um leilão?

-Todas essas coisas que são expostas pelo eu-lírico existem nos jardins?

- ✓ Explicar o significado de **eu-lírico** para as crianças;

- O eu-lírico, eu poético ou sujeito lírico são nomenclaturas utilizadas para indicar a voz que enuncia o poema.

-Na segunda estrofe, como vocês imaginam que é uma estátua da Primavera?

-Em sua opinião, por que o eu-lírico afirma que o sapo é o jardineiro?

- ✓ Pedir aos alunos que representem algumas das imagens que aparecem no poema através da ilustração:

-A compra de um raio de sol;

-A compra de um jardim de flores;

-Um lagarto entre o muro e a hera; (explicar o que é hera)

-Uma estátua da Primavera;

-Um sapo sendo jardineiro;

-Um grilinho dentro do chão no jardim.

- ✓ Escrever o poema lido em um cartaz e afixar na sala de aula;
- ✓ Expor as ilustrações nas paredes da sala como em um museu de arte;
- ✓ Mostrar aos alunos imagens de como é um museu de arte;
- ✓ Realizar uma exposição de arte na sala, com a obra, o poema exposto, o livro e as ilustrações feitas pelas crianças;

- ✓ Convidar as turmas para visitarem a exposição, sendo uma turma por vez, onde cada aluno explicará sua obra remetendo ao poema.
- ✓ Realizar uma encenação do poema “Leilão de jardim” para os convidados.

ANEXO V – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 FINALIZADA - 3º ANO

Turma: 3º Ano do Ensino Fundamental

Duração: Um dia letivo.

Objetivos: -EF15LP15-Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresenta uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Texto base: Leilão de Jardim de Cecília Meireles

MOTIVAÇÃO

✓ Ambientação

-Preparação do ambiente para a atividade.

✓ Conversação

Apresentar a leitura como uma atividade prazerosa.

✓ Questionamentos à Turma para explorar os conhecimentos prévios e predição:

-Vocês sabem o que é um jardim?

-O que tem em um jardim?

-Na casa vocês têm jardim?

-Na rua onde vocês moram existem praças com jardim?

-Vocês gostam de observar flores, árvores, pássaros?

-Que animais, geralmente podemos encontrar em um jardim?

✓ Questionar se os alunos conhecem algum texto ou música, filme ou desenho animado que fale de jardim:

-Vocês conhecem alguma música que fale sobre jardim?

-Já leram algum texto que se refere a um jardim?

-Assistiram algum filme, onde a história acontece num jardim?

-E desenho animado?

✓ Deixar que as crianças exponham suas experiências;

✓ Perguntar aos alunos:

-Vocês sabem o que é um Leilão?

-Alguns de vocês já assistiu um Leilão ou já participou?

- ✓ Explicar reforçando a fala das crianças:

-Leilão é a oferta de um objeto, para ver quem paga o melhor preço.

- ✓ Indagar às crianças:

-Vocês acham que essa lógica comercial pode se aplicar a tudo que existe?

INTRODUÇÃO

- ✓ Apresentação do livro que contém o poema que será lido com as crianças, explorando a capa, o título, a autora:



- ✓ Deixar que às crianças manuseiem a obra;
- ✓ Ler o título do poema e questionar os alunos:

-Sobre o que vocês acham que o texto vai tratar?

-Vocês gostam dessas imagens?

-Vocês conhecem tudo que está nas imagens? Já viram?

-Onde podemos encontrar o que as imagens mostram?

- ✓ Fazer uma breve apresentação da autora;

-Vocês já ouviram falar de Cecília Meireles?

-Alguns de vocês já leu algum texto dela?

- ✓ Uma breve explicação sobre a autora:

A autora Cecília Meireles, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901, considerado uma das maiores poetisas da literatura brasileira.

Formada professora primária, Cecília publicou em 1919 o seu primeiro livro de poemas.

Em 1934 fundou a primeira biblioteca dedicada ao público infantil, no Rio de Janeiro.

- ✓ Apresentar em slides, algumas das imagens que ilustram o poema.

Caracol – borboleta- flores- ninho – passarinho

- ✓ Questionar os alunos sobre:

-Essas imagens têm algo a ver com as ilustrações da capa?

-Elas têm algo a ver com o título do poema? Qual a relação?

LEITURA

- ✓ Expor em slide o poema;

Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)

Cecília Meireles

- ✓ Fazer uma leitura entoada com a turma;

- ✓ Pedir que os alunos que leiam novamente o poema, dividindo em estrofes por aluno;

INTERPRETAÇÃO

Questionar as crianças a respeito das imagens presentes no poema:

- Vocês acham que esse jardim existe?
- O que vocês acham do eu-lírico estar ofertando essas coisas?
- Por que vocês acham que o poema se chama Leilão de Jardim? O que tem a ver com um leilão?
- Todas essas coisas que são expostas pelo eu-lírico existem nos jardins?

- ✓ Explicar o significado de **eu-lírico** para as crianças;

- O eu-lírico, eu poético ou sujeito lírico são nomenclaturas utilizadas para indicar a voz que enuncia o poema.

- Na segunda estrofe, como vocês imaginam que é uma estátua da Primavera?
- Em sua opinião, por que o eu-lírico afirma que o sapo é o jardineiro?

- ✓ Pedir aos alunos que representem algumas das imagens que aparecem no poema através da ilustração:

- A compra de um raio de sol;
- A compra de um jardim de flores;
- Um lagarto entre o muro e a hera; (explicar o que e hera .”**Hera** é a designação de várias plantas trepadoras”)
- Uma estátua da Primavera;
- Um sapo sendo jardineiro;
- Um grilinho dentro do chão no jardim.

- ✓ Escrever o poema lido em um cartaz e afixar na sala de aula;
- ✓ Expor as ilustrações nas paredes da sala como em um museu de arte;
- ✓ Mostrar aos alunos imagens de como é um museu de arte;
- ✓ Realizar uma exposição de arte na sala, com a obra, o poema exposto, o livro e as ilustrações feitas pelas crianças;
- ✓ Convidar as turmas para visitarem a exposição, sendo uma turma por vez, onde cada aluno explicará sua obra remetendo ao poema.
- ✓ Realizar uma encenação do poema “Leilão de jardim” para os convidados.

ANEXO W – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1 - 5º ANO

DESCRITORES/ HABILIDADES A SEREM TRABALHADOS

(EF05LP10). Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto (recuperação de conhecimentos prévios, relações, causa -consequência etc.).

(EF05LP08). Localizar e organizar informações explícitas, na sequência em que aparecem no texto.

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS

Texto narrativo/Fábula: “O velho o menino e o burro” (La Fontaine)

ACOLHIMENTO/MOTIVAÇÃO

Proporcionar um ambiente agradável e acolhedor para o momento de leitura;

Apresentação da capa do livro em slides.

Questionamentos orais sobre os personagens que aparecem na capa do texto (Que animal é esse?). Você já teve algum contato com um burrinho? Quem seria o senhor que aparece na história?

ATIVIDADES PRINCIPAIS (SEQUÊNCIA DIDÁTICA)

1º Momento:

Levantamento de hipóteses acerca do enredo (Do que você acha que se trata a história?) Apresentação de slides com a obra digitalizada;

Leitura individual feita por cada aluno;

Observação da capa para registro do título e autor da obra;

2º Momento Estudo da obra “O velho o menino e o burro” (La Fontaine)

- Pedir para que cada aluno faça o resumo da obra oralmente através de áudio;
- Refutar ou confirmar o levantamento de hipótese através de questionamentos escritos;
- Questionamentos escritos acerca do enredo e da relação entre os personagens.

ATIVIDADE PARA CASA

Registre por escrito:

1- Qual a sua opinião sobre a moral da história?

2- Você acha que essa situação acontece no nosso cotidiano, ou só nas fábulas? Justifique.

AVALIAÇÃO/OBSERVAÇÕES

Localizar e organizar corretamente informações explícitas no texto;

Deduzir e inferir informações de forma coerentes;

Demonstrar compreensão do texto através dos questionamentos propostos.

Estudo da obra “O velho o menino e o burro” (La Fontaine)

- 1- Quais os nomes dos personagens principais dessa fábula?
- 2- Onde fica a casa dos personagens?
- 3- Como você imagina que seja essa cidade? (Grande, pequena, pacata, movimentada...)
- 4- Quais eram as características dadas ao animal?
- 5- O que motivou seu Tonho a viajar até a casa de sua irmã dona Terê?
- 6- Onde ficava a casa de dona Terê?
- 7- O que o velho Tonho levou para a viagem?
- 8- Quais as ações do velho Tonho antes de sair de casa?
- 9- Como eles começaram sua caminhada até a casa de dona Terê?
- 10- Qual a crítica feita pela menina saidinha que se encontrava na casa de Olívia lavadeira?
- 11- Após a crítica da menina saidinha, quem foi o primeiro personagem a subir no lombo do animal?
- 12- Quem foi a segunda pessoa a criticar a atitude dos personagens? O que ela falou?
- 13- Após a crítica dona Zefa, o que fizeram os personagens?
- 14- Quem foi a terceira pessoa que os viajantes encontraram? O que ela falou?
- 15- Qual foi a atitude dos personagens após a crítica de Célia?
- 16- Observe a fala abaixo e indique o nome do personagem que a citou: — “Falta de respeito! O pobre do burro trabalha a semana inteira e no sábado ainda tem que carregar no lombo um menino mimado e um velho folgado!” R/ _____
- 17- Como terminou essa história?

18- Qual a moral da história?

19- Você concorda ou discorda com final da história? Justifique!

ANEXO X – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 - 5º ANO

FORMATO PRESENCIAL

Habilidade/descriptor

- (EF05LP39) Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros, de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.

Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Gênero textual: Poema “O medo do menino” (Elias José)

Atividades principais para a sequência didática:

1º Momento:

- **Motivação:**

Questionar a turma sobre o que eles/elas sabem sobre o medo e como consegue lidar com esse sentimento:

- Você sabe o que é medo?
- Você já sentiu medo de alguma coisa?
- E hoje do que você sente medo?
- Você já assistiu um filme de terror?
- O que caracteriza um filme de terror?

2º Momento:

- **Introdução**

- Apresentar o título do poema “O medo do menino” digitalizado.
- Levantamento de hipóteses acerca do título do poema.
- Apresentar a biografia do seu autor – Elias José (ver anexo).
- Comentários acerca da biografia do autor “Elias José”.

3º Momento

- **Leitura**

- Expor em cartaz o poema que será lido silenciosamente e individualmente pelos alunos.
- Ouvir com atenção a declamação do poema feita pelo professor.
- Pedir para que alguns alunos declamem o mesmo poema dividido em estrofes (ver poema anexo)

4º Momento.

- **Interpretação:**

Questionar os alunos acerca do conteúdo presente no poema:

- No início do poema o autor fala de um barulho estranho, que tipo de barulho você acha que ele ouviu?
- Esse barulho veio de fora ou de dentro da casa?
- Em que lugares da casa o menino supôs que ouviu o barulho?
- Quem o menino acha que provocou o barulho?
- E você, acredita em fantasma? E em alma penada?
- O que o menino vê na escura escada?
- E o que o ameaça através da vidraça?
- O que faz o medo do menino aumentar?
- O que faz o medo do menino encolher?
- Em que cômodo da casa o menino está?
- O que o menino faz para vencer o medo?
- E você, o que faz para enfrentar os seus medos?
- Como foi que o medo do menino sumiu?
- O medo do menino era real ou apenas imaginário?
- As hipóteses levantadas antes da leitura do poema foram confirmadas ou refutadas?
- Ilustração, apresentação e exposição do poema em um varal.

Avaliação

- Localizar e organizar corretamente informações explícitas no texto;
- Deduzir e inferir informações de forma coerentes;
- Demonstrar compreensão do texto através dos questionamentos propostos.

Para casa

- Pesquisar um outro poema que esteja relacionado com o mesmo tema trabalhado.

ANEXO Y – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 FINALIZADA - 5º ANO

FORMATO REMOTO

Habilidade/descritor

- (EF05LP39) Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros, de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.

Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Gênero textual: Poema “**O medo do menino**” (Elias José)

Atividades principais para a sequência didática:

1º DIA

1º Momento:

- **Motivação:**

Enviar perguntas para que os/as alunos/as respondam e enviem uma foto com as respostas:

- Você sabe o que é medo?
- Você já sentiu medo de alguma coisa?
- E hoje do que você sente medo?
- Você já assistiu um filme de terror?
- O que caracteriza um filme de terror?

2º Momento:

- **Introdução**

- Apresentar o título do poema “O medo do menino” digitalizado:

O título de texto que vamos ler é “O medo do menino”, do autor Elias José.

- Enviar as perguntas para os/as alunos/as respondam e enviem uma foto:

Que medo vocês acham que o menino tem? De quê?

Vocês acham que o texto conta uma história? Como é essa história?

- Enviar um pouco da biografia do seu autor para que os/as alunos/as leiam - Elias José.
Vocês podem fazer um resumo do que é mais importante na trajetória do autor, principalmente em relação a sua vida como escritor.

2º DIA

3º Momento

- **Leitura**

- Envio do poema para os/as alunos/as pedindo para que leiam várias vezes em voz alta:

O medo do menino

Que barulho estranho,
vem lá de fora,
vem lá de dentro?!

Que barulho medonho
no forro,
no porão,
na cozinha,
ou na dispensa?!

Será fantasma ou alma penada?
Será bicho furioso
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada.

E olha na vidraça
E uma sombra o ameaça.
Travesseiro
Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta
O medo aumenta
Passos de gente de casa
Encolhe o medo.
Se somem vozes e passos
De gente de casa
No ato, no quarto
Vem o arrepio.

E o menino encolhe,
Fica todo enroladinho.
Esse embrulha nas cobertas,
Enfia a cabeça no travesseiro
E devagar, devagarinho,
Sem segredo,
Vem o sono

E some o medo.

Elias José

- Enviar um vídeo com a declamação do poema feita por um dos professores;
Acredito que ficaria interessante uma declamação ou dramatização bem criativa, com a representação de um menino no quarto, no escuro. Fazer os sons que dizem no poema.
- Enviar questionário para que os/as alunos/as respondam e enviem uma foto:

- O menino fala de um barulho estranho, que tipo de barulho você acha que ele ouviu?
- Por que o menino diz, “vem de fora? Vem de dentro”?
- Em que lugares da casa o menino supôs que ouviu o barulho?
- Quem o menino acha que provocou o barulho?
- E você, acredita em fantasma? E em alma penada?
- O que o menino vê na escura escada?
- E o que o ameaça através da vidraça?
- O que faz o medo do menino aumentar?
- O que faz o medo do menino encolher?
- Em que cômodo da casa o menino está?
- O que o menino faz para vencer o medo?
- Vocês costumam ter medo a noite também?
- O que vocês fazem para enfrentar os seus medos?
- Como foi que o medo do menino sumiu?
- Vocês acham que o medo do menino era real ou apenas imaginário?
- A história que vocês achavam que contava o poema, feita na atividade de (dizer o dia em que foi enviada a introdução), foi confirmada ou não?
- Agora escolha uma estrofe do poema. Você irá ilustrar (fazer um desenho) o que diz nessa estrofe (explicar o que é uma estrofe). Após o desenho pronto, você fará um vídeo explicando o que você entendeu do poema e explicando o seu desenho e enviar para o/a professor/a.

FORMATO PRESENCIAL

Habilidade/descritor

- (EF05LP39) Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros, de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.

Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Gênero textual: Poema “**O medo do menino**” (Elias José)

Atividades principais para a sequência didática:

1º Momento:

- **Motivação:**

Questionar a turma sobre o que eles/elas sabem sobre o medo e como conseguem lidar com esse sentimento:

- Você sabe o que é medo?
- Você já sentiu medo de alguma coisa?
- E hoje do que você sente medo?
- Você já assistiu um filme de terror?
- O que caracteriza um filme de terror?

2º Momento:

- **Introdução**

- Apresentar o título do poema “O medo do menino” digitalizado.
- Levantamento de hipóteses acerca do título do poema.
- Apresentar a biografia do seu autor - Elias José (ver anexo).
- Comentários acerca da biografia do autor “Elias José”.

3º Momento

- **Leitura**

- Expor em cartaz o poema que será lido silenciosamente e individualmente pelos alunos:

O medo do menino

Que barulho estranho,
vem lá de fora,
vem lá de dentro?!

Que barulho medonho
no forro,
no porão,
na cozinha,
ou na dispensa?!

Será fantasma ou alma penada?
Será bicho furioso
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada.

E olha na vidraça
E uma sombra o ameaça.
Travesseiro
Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta
O medo aumenta
Passos de gente de casa
Encolhe o medo.
Se somem vozes e passos
De gente de casa
No ato, no quarto
Vem o arrepio.

E o menino encolhe,
Fica todo enroladinho.
Esse embrulha nas cobertas,
Enfia a cabeça no travesseiro
E devagar, devagarinho,
Sem segredo,
Vem o sono
E some o medo.

Elias José

- Ouvir com atenção a declamação do poema feita pelo professor.
- Pedir para que alguns alunos declamem o mesmo poema dividido em estrofes (ver poema anexo)

- Fazer a leitura mediada com perguntas:

-O eu-lírico fala de um barulho estranho, que tipo de barulho você acha que ele ouviu?
(explicar o que é o eu-lírico)

-Por que o menino diz, “vem de fora? Vem de dentro”?

-Em que lugares da casa o menino supôs que ouviu o barulho?

- Quem o menino acha que provocou o barulho?

- E você, acredita em fantasma? E em alma penada?

-O que o menino vê na escura escada?

- E o que o ameaça através da vidraça?

- O que faz o medo do menino aumentar?

- O que faz o medo do menino encolher?

-Em que cômodo da casa o menino está?

- O que o menino faz para vencer o medo?

4º Momento.

- **Interpretação:**

Questionar os alunos acerca do conteúdo presente no poema:

- Vocês costumam ter medo a noite também?

- O que vocês fazem para enfrentar os seus medos?

- Como foi que o medo do menino sumiu?

- **Vocês acham que** o medo do menino era real ou apenas imaginário?

- As hipóteses levantadas antes da leitura do poema foram confirmadas ou refutadas?

- Ilustração, apresentação e exposição do poema em um varal.

Avaliação

- Localizar e organizar corretamente informações explícitas no texto;
- Deduzir e inferir informações de forma coerentes;
- Demonstrar compreensão do texto através dos questionamentos propostos.

Para casa

- Pesquisar um outro poema que esteja relacionado com o mesmo tema trabalhado.

ANEXO Z – PLANO DE AULA 1 DE CLARA LUZ, APÓS A FORMAÇÃO

Proposta Literária

Poema: Leilão de jardim (Cecília Meirelles)

Motivação

Vocês sabem o que é um leilão?

E um jardim? Já viram um?

O que tem num jardim?

Num jardim só podemos encontrar flores?

Introdução

Apresentar o poema.

Falar um pouco sobre a autora Cecília Meireles

Cecília Meireles foi uma das grandes escritoras da literatura brasileira no século XX. Seus poemas encantam os leitores de todas as idades. É considerada uma das principais escritoras da Segunda Fase do Modernismo brasileiro. Sua principal obra foi *Romanceiro da Inconfidência*, publicada em 1953.



Leitura do poema

LEILÃO NO JARDIM

CECÍLIA MEIRELES



QUEM ME COMPRA
UM JARDIM COM FLORES?
BORBOLETAS DE MUITAS CORES.



LAVADEIRAS E PASSARINHOS,
OVOS VERDES E AZUIS NO NINHO?



QUEM ME COMPRA ESTE CARACOL?
QUEM ME COMPRA UM RAIO DE SOL?
UM LAGARTO ENTRE O MURO E A HERA.
UMA ESTÁTUA DA PRIMAVERA?



QUEM ME COMPRA ESTE FORMIGUEIRO?
E ESTE SAPO QUE É JARDINEIRO?
E A CIGARRA E A SUA CANÇÃO?
E O GRILO DENTRO DO CHÃO?
(ESTE É O MEU LEILÃO)



Interpretação

Podemos comprar um jardim?

Como é possível ter um?

Na sua casa tem jardim?

Que animais aparecem no poema?

Você já viu uma borboleta? De qual cor?

Você já viu um Caracol?

Você conhece todos os animais que aparecem no poema?

Que animal é o jardineiro?

Que animal está cantando?

O que é um raio de sol?

Para que serve um jardim?

O que é preciso para fazer um jardim?

Porque a autora disse: este é o meu leilão? Ela queria vender o seu jardim?

Proposta de atividade:

Pedir que os alunos desenhe um jardim (se tiver um, em casa) se não tiver, desenhar um jardim que eles gostariam que tivesse em sua casa.

ANEXO A2 – PLANO DE AULA 1 DE CAROLINA, APÓS A FORMAÇÃO

PLANEJAMENTO – INSTRUMENTO DE REGISTRO DO

PROFESSOR

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO REMOTO – 2021

UNIDADES ESCOLARES: Antônio Alves Feitosa, **Francisco Chaves Ventura**, Joana da Costa Firmo, José Ferreira da Silva, Luciana Leite de Souza, Sebastiana Lafayete, Severino Lucas da Silva.

PROFESSOR(A)/RESPONSÁVEL: **Adriana Leite**

DATA:

24/05/2021

SÉRIE: 5º ANO

DISCIPLINA: Língua Portuguesa
HABILIDADES/DESCRITORES: <ul style="list-style-type: none">● (EF05LP08) Localizar e organizar informações explícitas, na sequência em que aparecem no texto.
OBJETO DO CONHECIMENTO: <ul style="list-style-type: none">● Leitura e interpretação
ATIVIDADES/METODOLOGIAS/RECURSOS: <p>Leitura dos textos sugeridos nas páginas 42 e 43 do livro de Português e resolução dos questionamentos de interpretação propostos.</p>
AValiação/OBSERVAÇÕES: <p>Participação ativa na atividade proposta.</p>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES/AS
LITERÁRIOS/AS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA AÇÃO
FORMATIVA NA ESCOLA

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, exercendo a
profissão de _____, residente e domiciliado na
_____ portador(a) da Cédula de identidade, RG
_____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____ /

_____ / _____ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo **“DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA AÇÃO FORMATIVA NA ESCOLA”**. Eu,

_____ declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) A presente pesquisa objetiva investigar as contribuições de ações de formação para o trabalho com o texto literário sobre as práticas de professores(as) do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos(as) leitores(as) do literário. Além disso, buscamos também: identificar se existem dificuldades dos(as) professores(as) em relação ao trabalho com a leitura literária em sala e os conhecimentos prévios que os mesmos possuem em relação a leitura, letramento, letramento literário, literatura, ensino de literatura e formação de leitores; identificar os resultados de ações formativas, por meio da observação da aplicação dos planos de aula produzidos pelos(as) professores(as), de seus relatos da observação das aulas aplicadas; identificar as possíveis dificuldades encontradas pelos (as) professores (as) na transposição dos conhecimentos teóricos desenvolvidos através das ações formativas para a prática docente, bem como suas opiniões em relação aos momentos formativos e as transposições.
- II) A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de desenvolvimento de estudos sobre a formação de professores(as) voltada para a formação de leitores(as) literários, levando em consideração que o texto literário por vezes é colocado em segundo plano no Ensino Fundamental, por diversos motivos. Para tanto, a presente pesquisa caracteriza-se como participante, ao passo que visa através de formações na escola, provocar reflexões acerca das práticas voltadas para a formação de leitores(as) e pleitear modificações. É também qualitativa, pois visa a interpretação dos dados em busca de seus sentidos no contexto de aparição. Assim, faremos um reconhecimento dos(as) docentes que trabalham na escola escolhida e de seus(as) alunos(as), através uma entrevista guiada na qual os(as)

professores(as) falarão de seus(as) alunos(as), suas experiências, anseios em relação ao desenvolvimento do projeto, sobre o que gostam de ler ou se gostam de ler, os porquês de suas leituras ou não leituras, entre outras questões voltadas para quem são e por que são, além das concepções utilizadas em suas práticas. Tais entrevistas serão gravadas (em vídeo gravação ou áudio) para posterior análise. A partir daí, serão feitos estudos sobre a temática e o planejamento das ações formativas voltadas especificamente para esses(as) professores(as) e seu público discente. Tais ações serão desenvolvidas (gravadas em vídeo gravação ou áudio, para análise) e com elas serão produzidos, junto aos(as) professores(as), planos de aula para serem aplicados em suas aulas, com base nos estudos, planos estes que serão observados pelo(a) pesquisador(a) em sua aplicação em sala de aula. Nessas observações, o(a) pesquisador(a) fará anotações para posterior análise.

- III) **Riscos e ameaças:** A pesquisa considera seus riscos de nível mínimo, levando-se em consideração as particularidades de cada etapa e uso dos instrumentos para sua realização. Os possíveis riscos seriam: a) a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/anonimato; b) pode haver também algum tipo de constrangimento dos(as) sujeitos(as), a exemplo de algum(a) professor(a) não estar habituado(a) com os desenvolvimentos das formações e das propostas de aula que serão desenvolvidas, bem como da observação das aulas pela pesquisadora. Para minimizar esses riscos: a) será preservada a identificação dos(as) participantes(as), sendo que na pesquisa serão adotados pseudônimos; b) não iremos expor imagens; c) os conhecimentos desenvolvidos terão a participação dos(as) professores(as) envolvidos(as), valorizando-se todos os saberes. Ainda buscando minimizar esses riscos a pesquisa será assistida pela orientadora e pesquisadora Fabiana Ramos e fornecido qualquer esclarecimento aos/às sujeitos/as.
- IV) **Benefícios:** A pesquisa poderá trazer benefícios imediatos, ao passo que os(as) professores(as) envolvidos(as) poderão refletir sobre suas práticas em seu local de atuação, com a orientação da academia, e até mesmo modificá-las de acordo com suas necessidades. Além disso, a pesquisa poderá trazer benefícios há longo prazo através de sua publicação, contribuindo com as teorias sobre formação de professores(as) e formação de leitores(as).

- V) As possíveis dúvidas que eu venha a ter serão sanadas sempre que necessário, desde o início até o final da pesquisa. Irei participar de forma ativa nos momentos de formação que serão desenvolvidos e terei acesso a todos os resultados da pesquisa após seu término.
- VI) Tenho a liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de explicações e sem nenhum tipo de prejuízo a minha pessoa.
- VII) É garantida aqui a manutenção do sigilo e privacidade da minha pessoa em todas as fases da pesquisa.
- VIII) É garantido que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- IX) É garantido que receberei uma via deste TCLE rubricada em todas as páginas e com a assinatura dos(as) pesquisadores(as).
- X) É garantido que não arcarei com nenhum custo financeiro com a pesquisa em questão, cabendo aos(as) pesquisadores(as) assegurar todos os custos decorrentes da mesma, bem como assistir-me sempre que necessário.
- XI) É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa em questão.

IX) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Declaração

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato rubrico e assino esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, declarando os riscos/ desconfortos contidas neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa. Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande-PB, _____ de _____ de 2021.

Assinaturas:

Participante da pesquisa

Testemunha 1 Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 Nome / RG / Telefone

Arícia Cecilia de Farias Bezerra – Orientanda

E-mail: professoraariciacfb@gmail.com

Contato: (83) 99633-9260

Fabiana Ramos – Orientadora

Contatos:

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades. Rua Aprígio
Velooso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Pra. Dra. Fabiana Ramos

Orientadora

Arícia Cecília de Farias Bezerra

Orientanda

APÊNDICÊ B – TERMO DE COMPROMISSO DAS PESQUISADORAS

TERMO DE COMPROMISSO DAS PESQUISADORAS

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Orientadora e Orientanda respectivamente, da pesquisa intitulada “Da formação de professores/as à formação de leitores/as literários/as: um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos(às) sujeitos(as) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos(as) participantes(as) da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos(às) participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o(a) sujeito(a) da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG) os dados serão coletados.

Campina Grande-PB, _____ de _____ de 2019.

Fabiana Ramos
Orientador(a)

Arícia Cecília de Farias Bezerra Rodrigues
Orientando

APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES(AS) LITERÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA

Pesquisador: ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25933219.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.898.907

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que entende "que, para que possamos alcançar o que rege a LDB, é fundamental o desenvolvimento da leitura, entendendo-a tanto como a leitura do mundo, quanto como a leitura da palavra (decodificação, compreensão e interpretação), como cita Freire (1989), sendo que uma depende da outra, através de um processo dialético".

Por esse prisma, a autora afirma: "entendemos que é necessário que a escola, desde os primeiros anos, desenvolva um trabalho de letramento literário, visando contribuir nas diversas demandas da educação para a formação plena do(a) cidadão(a). Porém, para que isso ocorra, os(as) professores(as) devem estar capacitados(a) para tal desenvolvimento, tendo consciência da importância dessa tarefa. É perceptível a necessidade de formações específicas para o trabalho com a literatura, principalmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que possam capacitar os(as) profissionais para trabalhar em suas salas de aula de forma coesa, possibilitando o despertar do gosto pela leitura do texto literário. Além disso, acreditamos que essa conquista deve ocorrer o mais cedo possível, desde a Educação Infantil. Porém, como o foco do presente trabalho é a leitura literária e a formação de professores para a formação de leitores, levamos em consideração o fato de que a alfabetização, segundo os documentos normativos, deve ocorrer nos 2 primeiros anos do Ensino Fundamental. Com isso, delimitamos nosso trabalho, definindo como sujeitos(as)

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/nº
Bairro: São José **CEP:** 58.107-870
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (81)2101-5540 **Fax:** (81)2101-5533 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Form. 1.000.007

professores(as) do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que tais alunos(as) já devem estar alfabetizados(as) nessa fase”.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Investigar as contribuições de ações de formação para o trabalho com o texto literário sobre as práticas de professores(as) do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos(as) leitores(as) do literário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar se existem dificuldades dos(as) professores(as) em relação ao trabalho com a leitura literária em sala e os conhecimentos prévios que os mesmos possuem em relação a leitura, letramento, letramento literário, literatura, ensino de literatura e formação de leitores;

2. Identificar os resultados de ações formativas, por meio da observação da aplicação dos planos de aula produzidos pelos(as) professores(as), de seus relatos de observação das aulas aplicadas;

3. Identificar as possíveis dificuldades encontradas pelos (as) professores (as) na transposição dos conhecimentos teóricos desenvolvidos através das ações formativas para a prática docente, bem como suas opiniões em relação aos momentos formativos e as transposições.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora considera que há “riscos de nível mínimo, levando-se em consideração as particularidades de cada etapa e uso dos instrumentos e para sua realização”, também pode haver outro provável risco: “a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/anonimato”.

Todavia, para minimizar tais riscos, “a pesquisa será assistida pela orientadora e pesquisadora Fabiana Ramos e fornecido qualquer esclarecimento e para minimizar o segundo risco, serão preservadas as identificações dos participantes.

Quanto aos benefícios: “A pesquisa poderá trazer benefícios imediatos, ao passo que os(as) professores(as) envolvidos(as) poderão refletir sobre suas práticas em seu local de atuação, com a orientação da academia, e até mesmo modificá-las de acordo com suas necessidades. Além disso, a pesquisa poderá trazer benefícios a longo prazo através de sua publicação, contribuindo com as teorias sobre formação de professores(as) e formação de leitores(as)”.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (33) 3101-0045 Fax: (33) 3101-8320 E-mail: csp@huac.ufcg.edu.br

Página 02 de 04

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Contribuição do Pesquisador: 1.000,00

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa evidencia a necessidade de uma melhoria nos níveis de leitura e escrita dos(as) alunos(as) no Brasil.

A pesquisadora pondera sobre as questões político-educacionais busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais são as contribuições de um programa de ações de formação voltado para o trabalho com o texto literário com professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento de práticas em sala de aula para a formação de alunos(as) leitores(as) do literário?

Respondendo a esta pergunta, a pesquisadora entende que poderá delinear caminhos para a melhoria do contexto estudado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todos os documentos com devidas adequações.

Recomendações:

Recomenda-se tão somente uma revisão de língua portuguesa do texto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1446304.pdf	22/02/2020 18:44:28		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.pdf	22/02/2020 18:42:03	ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MOD.pdf	07/11/2019 23:17:03	ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	07/11/2019 23:16:43	ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA	Aceito
Outros	Entrevista_2.pdf	18/10/2019	ARICIA CECILIA DE	Aceito

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (81)2101-5545 Fax: (81)2101-5533 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE CAMPINA
 GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.888.007

Outros	Entrevista_2.pdf	10:25:31	FARIAS BEZERRA	Aceito
Outros	Entrevista_1.pdf	18/10/2019 10:24:12	ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia.pdf	18/10/2019 10:10:42	ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Vinculo.pdf	18/10/2019 10:10:06	ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/10/2019 10:00:49	ARICIA CECILIA DE FARIAS BEZERRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Março de 2020

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, nº 1
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5540 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Página 02 de 02

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS DOS ANOS INICIAIS

*Olá, professor/a, o presente questionário justifica-se pela pesquisa “DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES(AS) LITERÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA”, o qual visa identificar as necessidades docentes em relação à formação para o trabalho com o texto literário.

- 1- Você costuma trabalhar com textos literários em sala de aula? Como acontece o desenvolvimento desse trabalho nas suas aulas?
- 2- Você acredita ser importante o trabalho com textos literários em sala de aula? Por quê?
- 3- Você sente dificuldades em fazer a mediação da leitura de textos literários com os/as alunos/as? Se sim, quais são as dificuldades?
- 4- O que você acha que seria necessário ser abordado em uma formação para o trabalho com textos literários?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PÓS-FORMAÇÃO

QUESTIONÁRIO PÓS FORMAÇÃO

*Olá, professor/a, o presente questionário objetiva avaliar as ações formativas do curso “DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES(AS) LITERÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA”, do qual você participou. Intenciona ainda obter informações sobre as contribuições dessas ações na composição de seus saberes docentes e, conseqüentemente, para suas práticas. Desse modo, as suas respostas são muito valiosas. Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração.

- 1- Após as ações formativas realizadas, sua visão sobre a literatura infantil mudou? Se sim, de que forma?
- 2- Para você, a partir das discussões realizadas no curso, ficou claro o que é letramento literário? Como você o definiria?
- 3- Antes dos encontros formativos, você costumava ler textos literários infantis para seus alunos? Se sim, com que objetivos?
- 4- Anteriormente à formação, como se dava o seu trabalho com literatura infantil em sala de aula?
- 5- Você acredita que as ações formativas da pesquisa contribuíram para a sua formação enquanto formador/a de leitores/as de textos literários infantis? Se sim, o que você considera que mudou ou mudará (tendo em vista que estamos em uma situação atípica, sem aulas presenciais) na sua prática em sala de aula na abordagem desses textos com vistas à formação leitora das crianças?
- 6- Quais pontos você considera positivos ou negativos em relação à formação de que participou?
- 7- Que sugestões você teria para as próximas ações formativas sobre o texto literário infantil?

APÊNDICE F – DOCUMENTO COM PLANOS DE FORMAÇÃO FORMAÇÕES

CONTEÚDO

- Literatura infantil;
- Leitura literária;
- Letramento literário.

OBJETIVOS

Geral

- Investigar as contribuições de ações de formação para o trabalho com o texto literário sobre as práticas de professores(as) do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos(as) leitores(as) do literário.

Específicos

- Identificar se existem dificuldades dos(as) professores(as) em relação ao trabalho com a leitura literária em sala e os conhecimentos prévios que os mesmos possuem em relação a leitura, letramento, letramento literário, literatura, ensino de literatura e formação de leitores;
- Analisar os resultados de ações formativas, por meio da observação da aplicação dos planos de aula produzidos pelos(as) professores(as), de seus relatos da observação das aulas aplicadas;
- Identificar após as ações formativas possíveis dificuldades encontradas pelos (as) professores (as) na transposição dos conhecimentos teóricos desenvolvidos através das ações formativas para a prática docente, bem como suas opiniões em relação aos momentos formativos e as transposições.

DESENVOLVIMENTO

1º ENCONTRO: Qual a importância da literatura infantil?

OBJETIVOS:

- Compreender o conceito de literatura infantil e suas características;
- Conhecer a história da literatura infantil;
- Entender a importância da literatura infantil para a formação de leitores/as literários/as, bem como a importância da literatura para a formação humana;

DESENVOLVIMENTO

- Chuva de ideias a partir da pergunta: Como nos tornamos leitores/as? (um olhar do/a professor/a e um olhar individual);
- Explanação acerca da história da literatura infantil no Brasil;
- Explanação teórica sobre as características da literatura infantil;
- Discutir acerca dessas características e da importância da literatura infantil para a criança;
- Apresentar os elementos paratextuais do livro “O velho, o menino e o burro”, fábula de La Fontaine com o livro físico e em slide;
- Questionar os/as professores/as sobre as inferências que fazem com base em tais elementos;
- Ler o livro “O velho, o menino e o burro”, fábula de La Fontaine (texto verbal e não verbal – pode ser em forma de jogral);
- Pausa na página 21 para analisar o que já houve na história, suas ilustrações e fazer inferências de como eles/elas acreditam que termina;
- Leitura do restante da história;
- Discutir com os/as professores/as das interpretações feitas do texto;
- Discutir sobre o caráter didático moralizante da obra e relaciona-la com seu contexto de produção;
- Discutir sobre como esse texto deve ou não deve ser trabalhado em sala de aula;
- Analisar junto aos/as professores/as os elementos paratextuais do livro “Cena de rua”, de Angela Lago com o livro físico;
- Discutir sobre as inferências feitas com base nesses elementos (a leitura abrirá o próximo encontro);
- Leitura de citação de Santos (2016) para finalizar o encontro;

2º ENCONTRO: **Leitura de imagem: alfabetização visual?**

OBJETIVOS:

- Conhecer a história das ilustrações nos livros infantis;
- Compreender a importância das ilustrações nos livros de literatura infantil e como trabalhar com elas em sala de aula, de forma articulada ao texto verbal ou não, e através das narrativas e poemas visuais.

DESENVOLVIMENTO

- Acolhida;
- Entrega de pastas arquivo com síntese da formação anterior;
- Resgate do que foi visto na 1ª formação com base na síntese entregue;
- Leitura mediada do livro “Cena de rua”, de Ângela Lago (análise de cores, expressões faciais, relações interpessoais na obra, semelhanças com personagens já conhecidos, etc.; produção e checagem de hipóteses, inferências);
- Interpretação global do livro lido junto aos/as professores/as;
- Breve histórico sobre as ilustrações nos livros;
- Questionamento sobre a recordação de alguma imagem de livros vista na infância;
- Apresentação teórica sobre o que seria a leitura de imagens;
- Explanação acerca da relação texto/imagem;
- Explanação acerca da narrativa visual;
- Revisitação a obra “Cena de rua”, para análise das fases da narrativa;
- Discussões sobre possibilidades metodológicas;
- Leitura mediada do livro “Ida e volta”;
- Resumo e interpretação global da história;
- Recapitulação do que foi visto;
- Apresentação da próxima leitura “O pato, a morte e a tulipa”, de Wolf Erlbruch;
- Entrega de cartões para observações a serem feitas sobre a formação anterior;

3º ENCONTRO: A narrativa em foco

Fórum

- Programação da data do próximo encontro;
- Envio da síntese do 2º encontro;
- Envio da obra digitalizada “O pato, a morte e a tulipa”, de Wolf Erlbruch, para leitura preliminar;
- Envio de questionamentos sobre a obra para serem discutidos (Fórum ou formação-chat?)

Formação

- Acolhida;
- Discussão sobre a obra lida “O pato, a morte e a tulipa”, de Wolf Erlbruch;

- Explicação sobre as estruturas mais comuns na literatura infantil e suas características (AGUIAR et al., 2001);
- Breve exposição acerca das temáticas, personagens e efeitos das obras infantis (AGUIAR et al., 2001);
- Explicação acerca das estruturas tradicionais e não tradicionais das narrativas (FARIA, 2007);
- Breve explicação sobre as sequências narrativas e as cenas (FARIA, 2007);
- Explicação e retomada da narrativa com relação texto/imagem e apenas visual (FARIA, 2007; RAMOS, 2013); (Ver se dá para fazer no fórum)
- Proposta de letramento literário tendo por base o livro “O pato, a morte e a tulipa” (COSSON, 2006);

Proposta de letramento literário

Texto base: O pato, a morte e a tulipa, de Woof Erlbruch.

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre o que eles/elas sabem sobre a morte e como a enxergam;
- Após a discussão em sala, pedir para que eles/elas escrevam suas considerações no caderno;

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa;
- Questionamento acerca do que a turma acredita que irá encontrar na obra (personagens, suas relações e enredo);
- Levantamento de hipóteses;

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses;
- Observação do texto, das ilustrações e sua relação junto aos/às alunos/as;

Interpretação

- Pedir para que algum/a aluno/a faça o resumo da obra oralmente;
- Questionar os/as alunos/as acerca das hipóteses levantadas antes da leitura;

- Questionar os/as alunos/as sobre as relação entre os personagens e os elementos metafóricos presentes na obra (exemplo: O que o lago e do rio representam?; E a tulipa?);
- Questionamentos acerca do enredo (exemplo: Por que a morte diz ter medo quando o pato o chama para o lago?; Por que a morte o chama para subir numa árvore?; Como o pato se relaciona com a morte?);
- Transmissão da animação “Calango lengo: morte e vida sem ver água”;
- Pedir para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação entre a representação da morte nas duas obras e as sensações essas representações provocaram no/a leitor/a;
- Explicação acerca das diferenças entre os enredos das duas obras;
- Pedir para que os/as alunos/as escrevam abaixo das considerações feitas durante a motivação, suas considerações após a leitura das obras, de forma direcionada:
 - ✓ Sua visão sobre a morte mudou? Quais suas considerações sobre isso após as leituras?
 - ✓ Quais as proximidades e diferenças entre a representação da morte nas obras?
 - ✓ Quais os elementos metafóricos das obras?*
 - ✓ Como se estabeleceu a relação entre o personagem principal e a morte e como se deu o desfecho nas duas obras?

*1A linguagem deve ser adequada ao público.

Obs: Possibilidade de trabalhar os elementos da narrativa através da obra base.

4º ENCONTRO: **Narrativa em foco.2**

Fórum

- Programação da data do próximo encontro;
- Envio da síntese do 3º encontro;
- Solicitar a produção de uma proposta de letramento literário para cada ano aos/às professores/as, tendo como texto base uma narrativa:
 - ✓ Com base nas formações anteriores, desenvolvam no grupo de professores/as da mesma série uma proposta de letramento literário com base no conceito e sequência de letramento literário proposto por Cosson e Paulino (2009) e Cosson (2016), tomando como texto base uma das narrativas lidas em nossos encontros (“O velho, o menino e o burro”, fábula de La Fontain, recontada por Monica Stahel e ilustrações de Laura Michell; “Cena de rua”, de Angela Lago; “Ida e Volta”, de Juarez Machado; ou “O pato, a morte e a tulipa”, de Wolf Erlbruch) para ser

desenvolvida em suas turmas. Pode haver adequações de acordo com a turma de cada professor/a. Tais propostas serão apresentadas por um/a participante do grupo (podendo ser discutida pelos/as demais) no próximo encontro, dia 06 de Agosto de 2020.

- ✓ VER SUJEITOS/AS: João, Cida, Patrícia e Nábia, Gleisse?

Formação

- Acolhida;
- Apresentação de propostas de letramento literário com textos narrativos dos/as professores/as de acordo com suas turmas;
- Discussões acerca das propostas desenvolvidas;
- Apresentação de uma proposta de letramento literário, tendo como texto base uma narrativa:

Proposta de letramento literário com narrativa para o 1º ano do Ensino Fundamental:

Texto base: Ida e Volta, de Juarez Machado.

DESENVOLVIMENTO

MOTIVAÇÃO

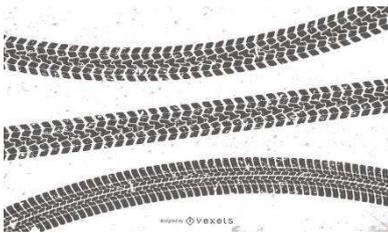
- Questionar os/as alunos/as se sabem o que são pegadas:
 - ✓ Vocês sabem o que é uma pegada?
 - ✓ Onde as pegadas normalmente ficam?
 - ✓ Todos os seres que andam tem pegadas iguais?
 - ✓ Outras coisas, que não são seres vivos, têm pegadas? (explicar o que são seres vivos se as crianças não souberem ainda; levar as crianças a pensarem nos meios de locomoção);
- Mostras às crianças imagens de pegadas de diferentes automóveis, animais e pessoas, questionando-as sobre de quem são:



- ✓ Olhem essas pegadas! De quê são?
- ✓ São de pessoa, animal ou automóvel? (levar à compreensão que são de dinossauros);



- ✓ E essas pegadas aqui? De quê são? (levar à compreensão que são de adulto e criança);



- ✓ E isso aqui? É uma pegada?
- ✓ Como podemos chamar?



- ✓ E essas pegadinhas? Alguém já viu? Sabem do que são?

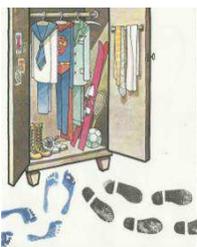
Introdução

- Mostrar a turma o livro “Ida e volta”, de Juarez Machado, e questiona-la se percebem alguma semelhança ao que acabaram de discutir;
 - ✓ Tem alguma coisa parecida com o que acabamos de discutir?
- Questioná-los sobre as hipóteses que levantam sobre o livro com base na capa e na quarta capa:
 - ✓ Sobre o que vocês acham que fala esse livro?
 - ✓ Porque têm pegadas?

- ✓ De quem são essas pegadas?
- Questioná-los sobre o título do livro:
 - ✓ E esse título? Por que vocês acham que o livro se chama Ida e volta?
- Guardar as hipóteses levantadas para que possam ser confirmadas ou refutadas na leitura (podem ser escritas no quadro);
- Convidar as crianças à fazer a leitura do livro através dos slides;

Leitura

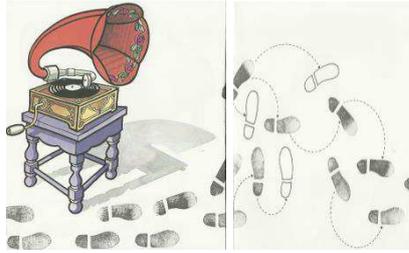
- Apresentação de slides com a obra digitalizada e levantamento de inferências com base nas pistas do texto:
 - ✓ Vocês estão vendo que as pegadas vieram da capa? Onde o nosso personagem estava?
 - ✓ Por que as pegadas são azuis?



- ✓ Vejam! O que é isso?
- ✓ O que aconteceu aqui?
- ✓ Vocês viram que a pegada mudou de direção? Por quê? O que aconteceu?
- ✓ E esse guarda-roupas? Que roupas são essas? Quem usa essas roupas?
- ✓ Olhem, tem bola, tem raquetes. De quem vocês acham que são essas coisas?



- ✓ E aqui? O que aconteceu?
- ✓ E o que foi que ele comeu? Vocês acham que ele jantou, almoçou ou tomou café? Por quê?

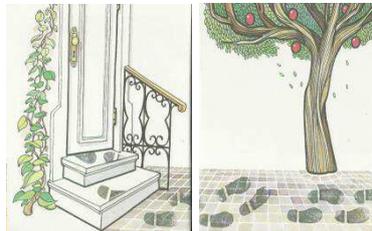


✓ E aqui? O que aconteceu?

✓ Por que vocês acham isso?

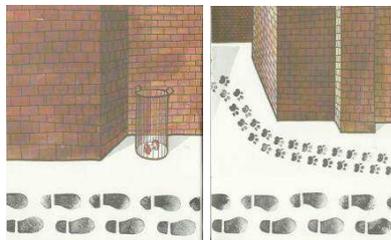


✓ Percebam que as pegadas mudaram de direção outra vez. O que aconteceu?



✓ E agora? O que aconteceu?

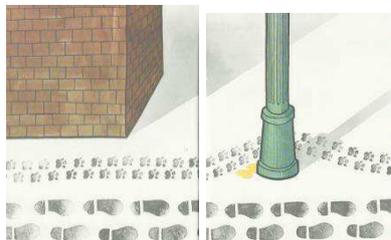
✓ Percebam que têm folhas caindo da árvore. O que vocês acham que aconteceu?



✓ E agora, gente? O que aconteceu aqui?

✓ O que é aquilo no cesto de lixo?

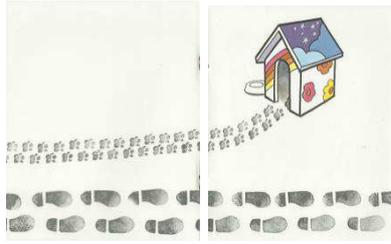
✓ De quem são essas novas pegadas? O que vocês acham?



✓ O que aconteceu aqui?

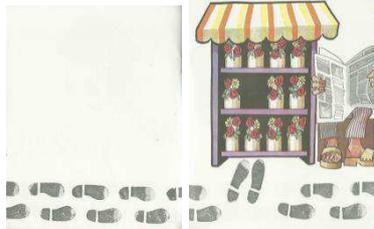
✓ Por que uma das pegadas mudou a direção?

✓ O que é essa manchinha amarela no poste?



- ✓ As pegadas eram de quem vocês pensaram que era?

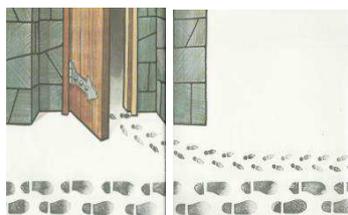
- ✓ Onde o personagem entrou?



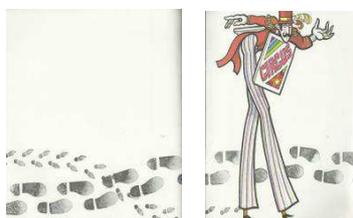
- ✓ E agora, o que houve?
- ✓ Por que a pegada mudou de direção?
- ✓ Vejam a estante, por que tem um espaço vazio?
- ✓ Para quem vocês acham que o personagem vai dar essas flores?



- ✓ E então? O que aconteceu aqui?



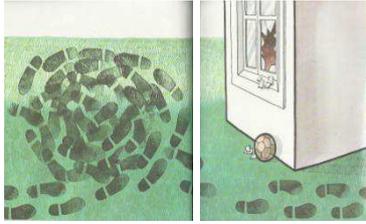
- ✓ E agora, o que aconteceu aqui?
- ✓ De quem são essas novas pegadas?



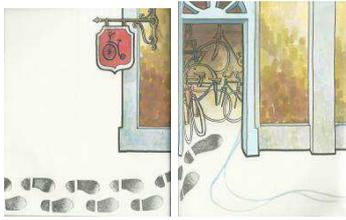
- ✓ Então, as pegadas eram de quem vocês pensavam?

- ✓ De quem são?

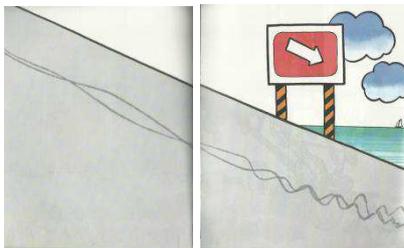
- ✓ O que está escrito na placa que ele carrega? Vamos ler?



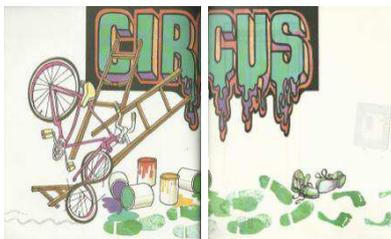
- ✓ Gente, o que aconteceu aqui?
- ✓ O que ele estava fazendo?
- ✓ Por que a janela está quebrada?
- ✓ Quem geralmente joga bola e quebra a janela? (para confirmar a hipótese de que é uma criança);



- ✓ O que aconteceu aqui?
- ✓ Por que as marcas no chão mudaram?
- ✓ Essa loja é de quê?
- ✓ Então, que houve?



- ✓ Onde ele está agora?
- ✓ O que está acontecendo?
- ✓ Por que as marcas no chão mudam?



- ✓ E agora, o que aconteceu?
- ✓ Por que as marcas no chão estão diferentes agora?
- ✓ Por que as marcas estão verdes?



- ✓ E agora? O que aconteceu?
- ✓ Onde ele está?

Interpretação

- Questionar os/as alunos/as sobre o título do livro:
 - ✓ Vocês lembram do título do livro? Com se chama?
 - ✓ Por que vocês acham que tem esse nome?
- Pedir para que os/as alunos/as contem o que acontece no livro;
- Pedir para que os/as alunos/as usem o caderno de desenho ou uma folha A4 para representar através de um desenho os personagens da história que não aparecem (disponibilizar lápis de colorir e tintas);

5º ENCONTRO: **Poesia em foco**

Objetivos:

- Identificar as vivências com a poesia pelos/as professores/as;
- Compreensão do conceito de poesia infantil e suas características;
- Entendimento dos problemas causados pelos poemas com efeito pedagógico, conceituados por Aguiar et al. (2001) e da pedagogização da poesia;
- Compreensão das finalidades do ensino com a poesia, com base nas perspectivas abordadas por Aguiar et al. (2001), Bordini (1981), Santos e Pinheiro (2019) e Souza (2012);
- Compreensão de como essas teorias podem ser aplicadas na prática, através de uma sequência de letramento literário, de acordo com Cosson (2006).

Fórum

- Definição de data do próximo encontro;
- Envio de Antologia poética, com poemas selecionados pelas formadoras;
- Solicitar a leitura dos poemas da Antologia, se for possível;

- Questionamentos acerca da experiência dos/as professores/as com a poesia para serem discutidas no encontro:
 - ✓ Como é sua relação com a poesia?
 - ✓ Quando e como começou?

Formação

- Apresentação de uma proposta de letramento literário com narrativa que ficou sem ser apresentada no encontro anterior;
- Discussão sobre as experiências dos/as professores/as com a poesia;
- Apresentação sobre o que é a poesia infantil, segundo Bordini (1981) e Santos e Pinheiro (2019);
- Exposição dos elementos da obra poética infantil, segundo Aguiar et al. (2001);
- Explanação acerca da classificação dos textos poéticos apresentada por Aguiar et al. (2001);
- Apresentação de poemas de cada tipo e exposição de suas características;
- Explanação acerca dos problemas que envolvem os poemas com efeitos pedagógicos;
- Explanação acerca da pedagogização de outros poemas que não têm efeito pedagógico;
- Exposição sobre as finalidades do ensino da poesia infantil com base em segundo Bordini (1981) e Santos e Pinheiro (2019);
- Apresentação de uma proposta de letramento literário a partir de um poema. (Talvez utilizar o tema morte e fazer uma contextualização com a obra anterior)

Proposta de letramento literário

Turma: 3º ano do Ensino Fundamental

Duração: 1 dia de aula

Texto base: Gatos, de Roseana Murray e Willian Amorim

Desenvolvimento

MOTIVAÇÃO

- Questionamentos à turma sobre o que eles/as sabem sobre o animal gato;
 - ✓ Vocês conhecem o animal gato?
 - ✓ Alguém tem esse bichinho em casa ou na casa de alguém próximo?

- ✓ Como ele é? Como é a pele dele?
- ✓ O que ele come?
- ✓ O que ele normalmente faz durante o dia?
- ✓ E a noite?
- ✓ Onde ele costuma ficar?
- ✓ Ele gosta de passear?
- ✓ Para onde ele vai quando passeia?
- Questionar se eles/as conhecem algum texto, desenho, música ou filme que tenha o gato como personagem:
 - ✓ Vocês conhecem alguma música que fale ou que tenha um gato como personagem?
 - ✓ E desenhos?
 - ✓ Algum texto que já leram?
 - ✓ Algum filme?
- Deixar que os alunos exponham suas vivências com as obras;

INTRODUÇÃO

- Apresentar o livro que contém o poema a ser lido com eles/as, expondo a capa, o título, a autora e o autor;
- Permitir que eles/as manuseiem a obra;
- Fazer a leitura dos elementos paratextuais;
- Expor uma breve apresentação da autora e do autor:
 - ✓ Vocês sabiam que esse livro foi escrito por duas pessoas?
 - ✓ Como vocês acham que duas pessoas escrevem um único texto?
 - ✓ No caso desse livro, a autora enviou um poema para o autor, e ele respondeu com outro poema. Assim, escreveram juntos esse livro, “como uma cama de gato”, como disse o autor.
 - ✓ Vocês sabem o que é o jogo cama de gato? Só vou contar após a leitura!
 - ✓ A autora Roseana Murray nasceu no Rio de Janeiro e é formada em Literatura francesa. Ela escreve textos para crianças desde 1980 e se inspirou na autora Cecília Meireles. Já ganhou vários prêmios por seus textos infantis.
 - ✓ O autor William Amorim é professor do IF do Maranhão. Ele é membro fundador do Centro de Estudos Psicanalíticos do Maranhão e do Centro de Estudos Freudianos do Recife.
 - ✓ E o ilustrador? Vocês sabem o que é um ilustrador?
- Explicar o que faz um ilustrador:
 - ✓ O nome dele é Geraldo Frazão. Ele é do Maranhão, assim como o autor do livro, mas ele mora em Londres, na Inglaterra, há 20 anos. Ele é artista plástico; (explicar o que é um artista plástico se os/as alunos/as não souberem)

LEITURA

- Expor em slides o poema que será lido, retirado do livro “Gatos”:

Gatos

Um gato azul
parece feito
de nuvem de veludo;
onde pisa
deixa pegadas
de seda,
pegadas de ar.
Será que pensa luar?

Um pé em casa,
um pé na rua,
um olho no dono
outro na lua.

De cima do telhado,
com os olhos,
gatos desamarram
a lua do céu.
De cima do telhado,
gatos mastigam
estrelas
que cintilam sonhos.

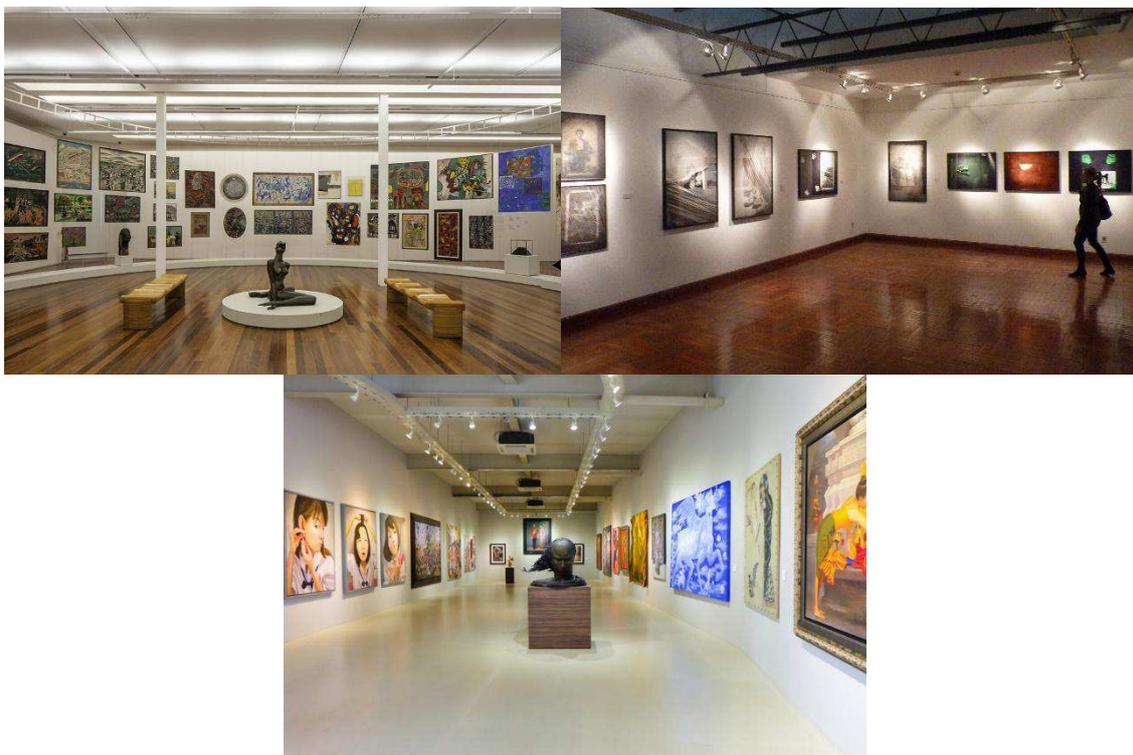
- Fazer a leitura entonada do poema com a turma;
- Pedir para que outros/as alunos/as leiam novamente o poema, dividindo em estrofes por aluno/a;

INTERPRETAÇÃO

- Questionar os/as alunos/as acerca das imagens presentes no poema:
 - ✓ Por que vocês acham que o eu-lírico compara o gato a uma nuvem de veludo? (explicar o que é eu-lírico se eles/as não souberem)
 - ✓ Por que vocês acham que a pegada dele é de seda? Vocês sabem o que é seda? E pegadas de ar? (levar os/as alunos/as a lembrarem da leveza do ar, da macies da seda)
 - ✓ Por que o eu-lírico pergunta: será que pensa luar?
 - ✓ E na segunda estrofe? Como vocês imaginam que o gato está?
 - ✓ É possível desamarrar a lua com os olhos? O que será que essa estrofe quer dizer? (lembrar aos/às alunos/as que na linguagem poética tudo é possível)
 - ✓ Os gatos mastigam as estrelas? O que vocês acham que o eu-lírico quis dizer com isso?
 - ✓ E as estrelas cintilam sonhos? O que quer dizer?
 - ✓ Vocês gostaram desse poema?
 - ✓ Querem ler o resto do livro em outro momento?
- Convidar os/as alunos/as à brincar de ilustradores do livro;
- Pedir para que os/as alunos/as representem uma das imagens apresentadas pelo poema através de uma ilustração:
 - ✓ O gato de nuvem de veludo deixando pegadas de seda e de ar;

- ✓ O gato com um pé na casa outro na rua;
- ✓ O gato com um olho no dono outro na lua;
- ✓ O gato no telhado desamarrando a lua com os olhos;
- ✓ O gato mastigando estrelas que cintilam sonhos;
- Escrever o poema lido em um cartaz;
- Expor as ilustrações nas paredes da sala, como em um museu de arte (mostrar aos/as alunos/as imagens de como é um museu de arte internamente);

EX:



- Fazer uma exposição de arte na sala com o livro, o poema exposto e as ilustrações feitas pelos/as alunos/as;
- Convidar as outras turmas para irem conhecer a exposição, uma de cada vez, onde cada aluno/a explicará sua obra remetendo-a ao poema lido.

6º ENCONTRO: Poesia em foco.2

Fórum

- Envio de proposta de atividade:
 - ✓ Com base nas formações anteriores, desenvolvam no grupo de professores/as da mesma série, uma proposta de letramento literário, com base no conceito de sequência básica de letramento literário, proposto por Cosson e Paulino (2009) e Cosson (2016), tomando como texto base, um poema presente na Antologia Poética, que foi desenvolvida pelas

formadoras, especialmente para essa formação. Pode haver adequações de acordo com a turma de cada professor/a. Tais propostas serão apresentadas por um/a participante do grupo (podendo ser discutida pelos/as demais) no próximo encontro (10/09).

Formação

- Apresentação das propostas desenvolvidas pelos/as professores/as;
- Discussão acerca das propostas;
- Apresentação de proposta com base em um poema da Antologia Poética desenvolvida pelas formadoras:

Proposta de letramento literário

Turma: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Duração: 1 dia de aula

Texto base: Caixa Mágica de surpresa, de Elias José

Desenvolvimento

MOTIVAÇÃO

- Fazer questionamentos orais para os/as alunos/as sobre livros:
 - ✓ Vocês já leram algum livro? Qual?
 - ✓ O que vocês acharam do/a livro/a que leram?
 - ✓ Sobre o que tratava o/s livro/s que vocês leram?
 - ✓ Era uma narrativa, tipo terror, romance, aventura, suspense...?
 - ✓ Era de poemas? Sobre o que tratavam os poemas?
 - ✓ Tem alguém que nunca leu um livro? Mas teve algum contato com algum livro? Ou leu um texto em outro lugar?
- Pedir para que os/as alunos/as pensem no adjetivo que dariam ao livro (ou a um dos livros) que leram (se necessário explicar o que é um adjetivo);
- Pedir para que eles/as registrem esse adjetivo no caderno, através de um questionamento feito para ser copiado no mesmo:
 - ✓ Qual o título e o/a autor/a do livro que você leu? Dê um adjetivo ao livro de acordo com o que você achou dele.
- Pedir para os/as alunos/as que nunca leram nenhum livro pensem como eles/as definiriam os livros em um adjetivo, através da questão:
 - ✓ Você sabe o que são livros e para que servem? De acordo com as experiências que você já tenha tido com livros, defina em com um adjetivo o que você acha deles.

INTRODUÇÃO

- Expor o livro “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José, deixando que os/as alunos/as manuseiem (se não tiver posse, expor o livro e os elementos paratextuais que encontrar num slide);



- Explorar as ilustrações da capa fazendo questionamentos para levantamento de hipóteses:
 - ✓ O que vocês veem nas ilustrações?
 - ✓ Por que vocês acham que tem esses bichos e eles estão em fila? O que isso quer dizer?
 - ✓ Tem uma menina também e uma bruxinha. O que vocês acham que quer dizer?
- Fazer questionamentos sobre o título para levantamento de hipóteses:
 - ✓ Por que vocês acham que o título é “Caixa mágica de surpresa”?
 - ✓ Que caixa é essa?
 - ✓ O que vocês acham que o título tem a ver com as ilustrações?
- Apresentar o autor:
 - ✓ O nome do autor desse livro é Elias José. Vocês conhecem? Lembram se leram algum texto dele? Ele é escritor e professor de literatura. Nasceu em um distrito de Minas Gerais e iniciou na literatura em 1970, mesmo já tendo ganhado alguns concursos com textos numa revista e numa editora de livros. Escreveu um livro chamado “Contos”, que foi bastante premiado. Ele era aposentado como professor e faleceu em 2008.

LEITURA

- ✓ Expor através de slides o poema homônimo ao livro;

Caixa mágica de surpresa

Um livro
é uma beleza,
é caixa mágica
só de surpresa.

Um livro
parece mudo,
Mas nele a gente

descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente,
levam a gente
longe, longe

Um livro
é parque de diversões
cheio de sonhos coloridos,
cheio de doces sortidos,
cheio de luzes e balões.

Um livro é uma floresta
com folhas e flores
e bichos e cores.
É mesmo uma festa,
um baú de feiticeiro,
um navio pirata do mar,
um foguete perdido no ar,
É amigo e companheiro.

Elias José

- Fazer a leitura junto com os/as alunos/as;
- Pedir para que outros/as alunos/as façam a leitura entonada em voz alta;
- Apresentar o vídeo do Quintal da Cultura, no qual os personagens fazem a declamação do poema;
- Fazer mais uma leitura mediada através de questionamentos:
 - ✓ Nessa primeira estrofe, a gente descobre o que é a caixa mágica de surpresa? O que é?
 - ✓ Por que o eu-lírico diz livro parece mudo, mas não é? (explicar o que é um eu-lírico se necessário)
 - ✓ Um livro tem asas? Por que vocês acham que o eu-lírico diz isso? Pra onde ele nos leva?
 - ✓ Por que vocês acham que ele compara o livro à um parque de diversões?
 - ✓ Sonhos coloridos, doces sortidos, luzes e balões são coisas boas? Tem isso nos livros?
 - ✓ Por que vocês acham que ele diz que o livro é tudo isso?

INTERPRETAÇÃO

- Checar as hipóteses levantadas pelos/as alunos/as na introdução:
 - ✓ Então, vocês acertaram o que é a caixa mágica de surpresa?
 - ✓ E as ilustrações na capa? Têm algo a ver com o poema que lemos?
- Fazer questionamentos sobre o poema promovendo a discussão da turma:

- ✓ Por que vocês acham que o eu-lírico acha o livro uma caixa mágica de surpresa?
- ✓ Pelo que ele diz no poema, o livro é algo bom ou ruim?
- ✓ O que parece que ele sente quando lê um livro?
- ✓ Esse sentimento dele, se parece com o adjetivo que vocês atribuíram ao livro que leram ou ao que vocês achavam dos livros?
- Pedir para que os/as alunos/as que quiserem expressem o que entenderam do poema, e quais as sensações do eu-lírico em relação ao livro, expondo o que acharam do texto lido;
- Pedir para que os/as alunos/as copiem e respondam as questões no caderno:
 - ✓ Qual o sentimento do eu-lírico do poema “Caixa mágica de surpresa” sobre o livro? Por que você acha que ele sente isso?
 - ✓ Esse sentimento se parece com o adjetivo que você atribuiu ao livro que leu (ou o que você acha dos livros)? Por que você acha que foi parecido ou muito diferente?
 - ✓ Seu sentimento em relação aos livros mudou após a leitura do poema?
- Pedir para que os/as alunos/as apresentem suas respostas para a turma.

EXTRAPOLAR O TEXTO:

- Fazer a leitura entonada do/a professor/a e dos/as alunos/as do poema “Dentro do livro”, de Ricardo Azevedo;
- Leitura mediada com perguntas sobre o poema ao longo da leitura;
- Comparar junto aos/às alunos/as as diferenças e semelhanças entre os sentimentos que os dois eu-líricos expressam nos textos em relação ao livro;

POSSIBILIDADES DE TRABALHO PÓS SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

- É possível trabalhar com os adjetivos e suas funções quanto aos sentidos no poema “Caixa mágica de surpresa”;
- Pode ser trabalhado as figuras de linguagem metáfora e comparação e suas contribuições ao sentido do texto “Caixa mágica de surpresa”;
- Pode ser desenvolvida uma sequência didática para a produção de poemas;
- Pode ser desenvolvido um projeto pedagógico que coloque o livro como central, envolvendo idas à biblioteca da escola e/ou da cidade, entrevista com leitores/as da escola ou da comunidade, visita de algum autor da cidade, etc.

7º ENCONTRO: O que precisamos compreender?: Questões centrais da formação que precisamos reafirmar

Fórum

- Decidir a data do encontro;
- Questionar se os/as professores/as têm alguma sugestão para o que será tratado no último encontro;

Formação

- Explicar acerca da necessidade de escolarizar a literatura, com base em Magda Soares (2011);
- Expor qual o tipo de leitor/a ideal que se deseja formar, com base em Cosson e Paulino (2009) e Costa (2013) *apud* Aguiar (1988);
- Explicar o que cabe ao/à professor/a, frente à essa formação de leitores/as, com base em Leal (2011);
- Reafirmar a necessidade de se tornar um/a professor/a leitor/a com base na pesquisa de Felipe (2019);
- Rever rapidamente a sequência de letramento literário conceituada por Cosson (2006);
- Expor como fazer uma boa sequência de letramento literário com base nas dificuldades percebidas nos/as professores/as até o momento;
- Fazer a leitura da obra “Lúcia Já-Vou-Indo”, de Maria Heloísa Penteadó, apontando seus vazios e ilustrações e as perguntas que podem ser feitas com base neles/as:
 - ✓ Questionar sobre o que veem nas ilustrações e fazer relação com o texto escrito;
 - ✓ Questionar o que Lúcia está lendo na ilustração, após a leitura do texto escrito;
 - ✓ Questionar porque Lúcia foi se arrumar faltando ainda uma semana para a festa;
 - ✓ Questionar o que acontecia com Lúcia em todas as festas que ela era convidada e pedir que descrevam a ilustração;
 - ✓ Pedir para que descrevam a ilustração e dizer o que acham que vai acontecer com Lúcia, se chegará na hora para a festa;
 - ✓ Pedir para que descrevam a ilustração e o que acham que vai acontecer em relação à pedra;
 - ✓ Questionar o que os outros animais diziam à Lúcia;
 - ✓ Questionar quem era a pedra e o que ela costumava fazer;
 - ✓ Confirmar ou refutar a hipótese levantada em relação à pedra;
 - ✓ Questionar o porquê de mesmo Lúcia tendo visto a pedra, ainda ter tropeçado;
 - ✓ Pedir para que descrevam a ilustração da queda de Lúcia;
 - ✓ Questionar porque Lúcia chora e pedir para que descrevam a cena;
 - ✓ Questionar qual a solução dada pelo Chispa-Foguinho e o que ele fez;
 - ✓ Pedir para que descrevam a ilustração, bem como a expressão dos personagens;
 - ✓ Questionar o que o narrador quis dizer com “zás-trás” (levar a compreensão de que foi uma expressão como “vapti-vupte”, no sentido de “de uma hora para outra”);

- ✓ Perguntar porque acham que as libélulas arrumaram tudo rápido (levar à compreensão da característica do animal);
- ✓ Pedir para que descrevam a ilustração e levantar a hipótese de como acham que Lúcia chegará a tempo;
- ✓ Pedir para que descrevam a ilustração de Lúcia indo à festa;
- ✓ Questionar se acham que Lúcia está indo depressa e ver na fala do besouro a quanto por hora ela está andando;
- ✓ Questionar o que o narrador quis dizer com “Cric!... A libélula deu um estalinho.” (levar à compreensão de que foi uma ideia);
- ✓ Perguntar qual foi a ideia do Chispa-Foguinho para levar Lúcia mais depressa à festa;
- ✓ Pedir que descrevam a ilustração;
- ✓ Pedir que descrevam a ilustração da festa;
- ✓ Pedir para que digam se acham que Lúcia está feliz;
- Expor como poderia ser desenvolvida uma sequência de letramento literário com base na obra lida e focar no que é necessário para desenvolver uma boa interpretação;
- Fazer a leitura do poema “Tempestade”, de José de Nicola, apontando os vazios, a forma como o poema se estrutura e as perguntas que podem ser feitas com base neles;
- Expor uma sequência de letramento literário para o poema, focando no que é necessário para desenvolver uma boa interpretação.

**APÊNDICE G – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1
DESENVOLVIDA PELA PESQUISADORA (O PATO, A MORTE E A TULIPA)**

3º ENCONTRO FORMATIVO

Proposta de letramento literário

Texto base: O pato, a morte e a tulipa, de Woof Erlbruch.

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre o que eles/elas sabem sobre a morte e como a enxergam;
- Após a discussão em sala, pedir para que eles/elas escrevam suas considerações no caderno;

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa;
- Questionamento acerca do que a turma acredita que irá encontrar na obra (personagens, suas relações e enredo);
- Levantamento de hipóteses;

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses;
- Observação do texto, das ilustrações e sua relação junto aos/às alunos/as;

Interpretação

- Pedir para que algum/a aluno/a faça o resumo da obra oralmente;
- Questionar os/as alunos/as acerca das hipóteses levantadas antes da leitura;
- Questionar os/as alunos/as sobre as relação entre os personagens e os elementos metafóricos presentes na obra (exemplo: O que o lago e do rio representam?; E a tulipa?);
- Questionamentos acerca do enredo (exemplo: Por que a morte diz ter medo quando o pato o chama para o lago?; Por que a morte o chama para subir numa árvore?; Como o pato se relaciona com a morte?);
- Transmissão da animação “Calango lengo: morte e vida sem ver água”;
- Pedir para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação entre a representação da morte nas duas obras e as sensações essas representações provocaram no/a leitor/a;
- Explicação acerca das diferenças entre os enredos das duas obras;

- Pedir para que os/as alunos/as escrevam abaixo das considerações feitas durante a motivação, suas considerações após a leitura das obras, de forma direcionada:
 - ✓ Sua visão sobre a morte mudou? Quais suas considerações sobre isso após as leituras?
 - ✓ Quais as proximidades e diferenças entre a representação da morte nas obras?
 - ✓ Quais os elementos metafóricos das obras?*
 - ✓ Como se estabeleceu a relação entre o personagem principal e a morte e como se deu o desfecho nas duas obras?

*1A linguagem deve ser adequada ao público.

Obs: Possibilidade de trabalhar os elementos da narrativa através da obra base.

APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2 DESENVOLVIDA PELAS PESQUISADORAS (IDA E VOLTA)

4º ENCONTRO FORMATIVO

Turma: 1º ano do Ensino Fundamental

Duração: 2 horas

Texto base: Ida e Volta, de Juarez Machado.

DESENVOLVIMENTO

Motivação

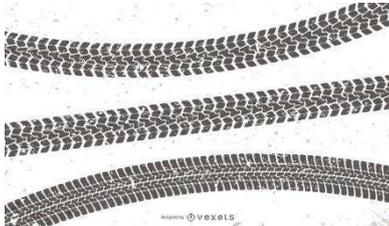
- Questionar os/as alunos/as se sabem o que são pegadas:
 - ✓ Vocês sabem o que é uma pegada?
 - ✓ Onde as pegadas normalmente ficam?
 - ✓ Todos os seres que andam tem pegadas iguais?
 - ✓ Outras coisas, que não são seres vivos, têm pegadas? (explicar o que são seres vivos se as crianças não souberem ainda; levar as crianças a pensarem nas marcas no chão deixadas pelos meios de locomoção);
- Mostrar às crianças imagens de pegadas de diferentes animais e pessoas, e rastros de automóveis, questionando-as sobre de que/quem são:



- ✓ Olhem essas pegadas! De quê são?
- ✓ São de pessoa, animal ou automóvel? (levar à compreensão que são de dinossauros);



- ✓ E essas pegadas aqui? De quê são? (levar à compreensão que são de adulto e criança);



- ✓ E isso aqui? É uma pegada?
- ✓ Como podemos chamar?



- ✓ E essas pegadinhas? Alguém já viu? Sabem do que são?

Introdução

- Mostrar à turma o livro “Ida e volta”, de Juarez Machado, e questioná-la se percebem alguma semelhança com o que acabaram de discutir;
 - ✓ Tem alguma coisa parecida com o que acabamos de discutir?
- Fazer perguntas às crianças para ajudá-las no levantamento de hipóteses sobre o livro, com base na capa e na quarta capa:
 - ✓ Sobre o que vocês acham que fala esse livro?
 - ✓ Por que têm pegadas na ilustração da capa?
 - ✓ De quem são essas pegadas?
- Questioná-los sobre o título do livro:
 - ✓ E esse título? Por que vocês acham que o livro se chama Ida e volta?
- Guardar as hipóteses levantadas para que possam ser confirmadas ou refutadas na leitura (podem ser escritas no quadro);
- Expor algumas informações sobre o autor:
 - ✓ Vocês já leram algum livro de Juarez Machado?
 - ✓ Ele é brasileiro, nascido lá em Santa Catarina. Seu pai era caixeiro viajante, e por isso ele convivia mais com a mãe o irmão. Ele além de autor

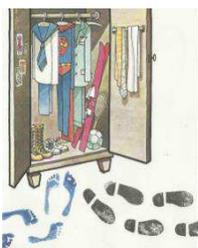
de livros também é pintor, escultor, desenhista, caricaturista, mímico, designer, cenógrafo, fotógrafo e ator, ufa! Ele é muitas coisas, não é? Ele estudou na Escola de Música e Belas Artes do Paraná e já expôs suas obras tanto no Brasil, como em outros países, como Estados Unidos e Paris.

- ✓ O que vocês acharam do autor? (mostrar uma foto no slide, se quiser)
- Convidar as crianças a fazer a leitura do livro através dos slides;

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada, com perguntas mediadoras para o levantamento de hipóteses e para a realização de inferências, com base nas pistas do texto, por parte dos alunos :

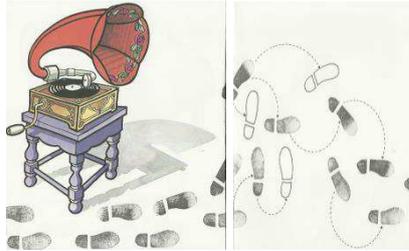
- ✓ Vocês estão vendo que as pegadas vieram da capa? Onde o nosso personagem estava?
- ✓ Por que as pegadas são azuis?



- ✓ Vejam! O que é isso?
- ✓ O que aconteceu aqui?
- ✓ Vocês viram que a pegada mudou de direção? Por quê? O que aconteceu?
- ✓ E esse guarda-roupa? Que roupas são essas? Quem usa essas roupas?
- ✓ Olhem: tem bola, tem raquetes. De quem vocês acham que são essas coisas?



- ✓ E aqui? O que aconteceu?
- ✓ O que foi que a personagem comeu? Vocês acham que ela jantou, almoçou ou tomou café? Por quê?

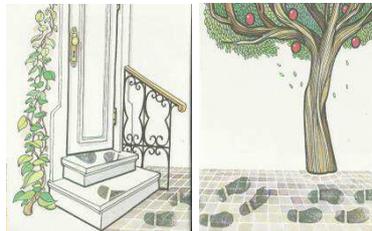


✓ E aqui? O que aconteceu?

✓ Por que vocês acham isso?

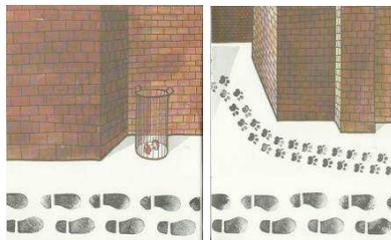


✓ Percebam que as pegadas mudaram de direção outra vez. O que aconteceu?



✓ E agora? O que aconteceu?

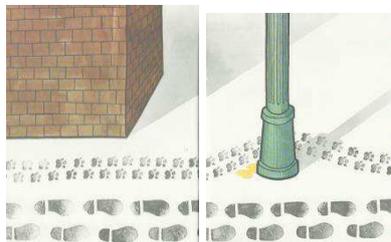
✓ Percebam que têm folhas caindo da árvore. O que vocês acham que aconteceu?



✓ E agora, gente? O que aconteceu aqui?

✓ O que é aquilo no cesto de lixo?

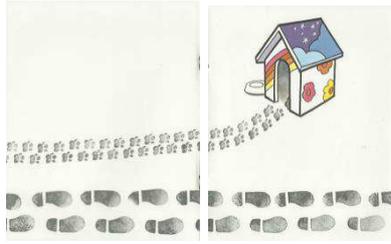
✓ De quem são essas novas pegadas? O que vocês acham?



✓ O que aconteceu aqui?

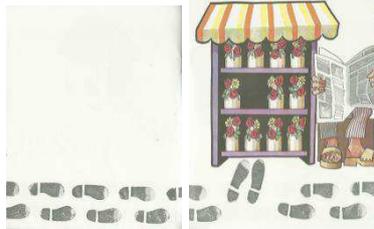
✓ Por que uma das pegadas mudou a direção?

✓ O que é essa manchinha amarela no poste?



- ✓ As pegadas eram de quem vocês pensaram que era?

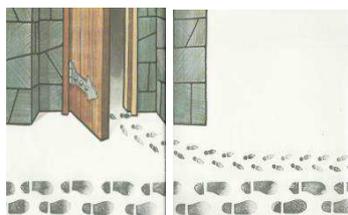
- ✓ Onde o personagem entrou?



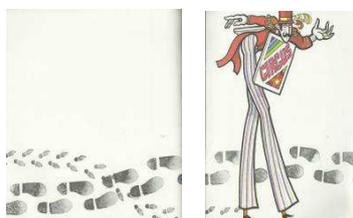
- ✓ E agora, o que houve?
- ✓ Por que a pegada mudou de direção?
- ✓ Vejam a estante, por que tem um espaço vazio?
- ✓ Para quem vocês acham que o personagem vai dar essas flores?



- ✓ E então? O que aconteceu aqui?



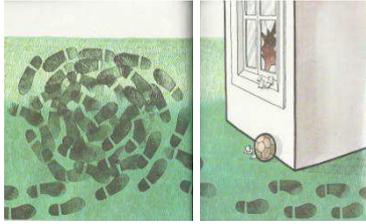
- ✓ E agora, o que aconteceu aqui?
- ✓ De quem são essas novas pegadas?



- ✓ Então, as pegadas eram de quem vocês pensavam?

- ✓ De quem são?

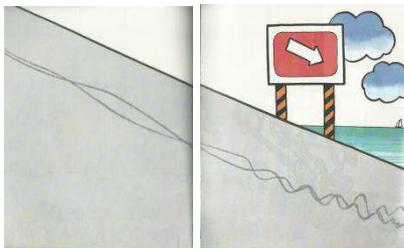
- ✓ O que está escrito na placa que ele carrega? Vamos ler?



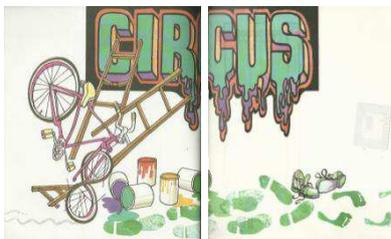
- ✓ Gente, o que aconteceu aqui?
- ✓ O que ele estava fazendo?
- ✓ Por que a janela está quebrada?
- ✓ Quem geralmente joga bola e quebra a janela? (para confirmar a hipótese de que é uma criança);



- ✓ O que aconteceu aqui?
- ✓ Por que as marcas no chão mudaram?
- ✓ Essa loja é de quê?
- ✓ Então, o que houve?



- ✓ Onde ele está agora?
- ✓ O que está acontecendo?
- ✓ Por que as marcas no chão mudam?



- ✓ E agora, o que aconteceu?
- ✓ Por que as marcas no chão estão diferentes agora?
- ✓ Por que as pegadas agora estão verdes?



- ✓ E agora? O que aconteceu?
- ✓ Onde ele está?

Interpretação

- Questionar os/as alunos/as sobre o título do livro:
 - ✓ Vocês lembram do título do livro? Com se chama?
 - ✓ Por que vocês acham que tem esse nome?
- Pedir para que os/as alunos/as contem o que acontece no livro;
- Pedir para que os/as alunos/as usem o caderno de desenho ou uma folha A4 para representar através de um desenho os personagens da história que não aparecem na ilustração (disponibilizar lápis de colorir e tintas);
- Exposição e explicação dos desenhos;
- Anexá-los a um mural na sala de aula.

APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 3 DESENVOLVIDA PELAS PESQUISADORAS (POEMA: GATOS)

5º ENCONTRO FORMATIVO

Proposta de letramento literário com poema

Turma: 3º ano do Ensino Fundamental

Duração: 1 dia de aula

Texto base: Gatos, de Roseana Murray e Willian Amorim

Desenvolvimento

MOTIVAÇÃO

- Questionamentos à turma sobre o que eles/as sabem sobre o animal gato;
 - ✓ Vocês conhecem o animal gato?
 - ✓ Alguém tem esse bichinho em casa ou na casa de alguém próximo?
 - ✓ Como ele é? Como é a pele dele?
 - ✓ O que ele come?
 - ✓ O que ele normalmente faz durante o dia?
 - ✓ E a noite?
 - ✓ Onde ele costuma ficar?
 - ✓ Ele gosta de passear?
 - ✓ Para onde ele vai quando passeia?
- Questionar se eles/as conhecem algum texto, desenho, música ou filme que tenha o gato como personagem:
 - ✓ Vocês conhecem alguma música que fale ou que tenha um gato como personagem?
 - ✓ E desenhos?
 - ✓ Algum texto que já leram?
 - ✓ Algum filme?
- Deixar que os alunos exponham suas vivências com as obras;

INTRODUÇÃO

- Apresentar o livro que contém o poema a ser lido com eles/as, expondo a capa, o título, a autora e o autor;
- Permitir que eles/as manuseiem a obra;
- Fazer a leitura dos elementos paratextuais;
- Expor uma breve apresentação da autora e do autor:
 - ✓ Vocês sabiam que esse livro foi escrito por duas pessoas?
 - ✓ Como vocês acham que duas pessoas escrevem um único texto?
 - ✓ No caso desse livro, a autora enviou um poema para o autor, e ele respondeu com outro poema. Assim, escreveram juntos esse livro, “como uma cama de gato”, como disse o autor.

- ✓ Vocês sabem o que é o jogo cama de gato? Só vou contar após a leitura!
- ✓ A autora Roseana Murray nasceu no Rio de Janeiro e é formada em Literatura francesa. Ela escreve textos para crianças desde 1980 e se inspirou na autora Cecília Meireles. Já ganhou vários prêmios por seus textos infantis.
- ✓ O autor William Amorim é professor do IF do Maranhão. Ele é membro fundador do Centro de Estudos Psicanalíticos do Maranhão e do Centro de Estudos Freudianos do Recife.
- ✓ E o ilustrador? Vocês sabem o que é um ilustrador?
- Explicar o que faz um ilustrador:
 - ✓ O nome dele é Geraldo Frazão. Ele é do Maranhão, assim como o autor do livro, mas ele mora em Londres, na Inglaterra, há 20 anos. Ele é artista plástico; (explicar o que é um artista plástico se os/as alunos/as não souberem)

LEITURA

- Expor em slides o poema que será lido, retirado do livro “Gatos”:

Gatos

Um gato azul
parece feito
de nuvem de veludo;
onde pisa
deixa pegadas
de seda,
pegadas de ar.
Será que pensa luar?

Um pé em casa,
um pé na rua,
um olho no dono
outro na lua.

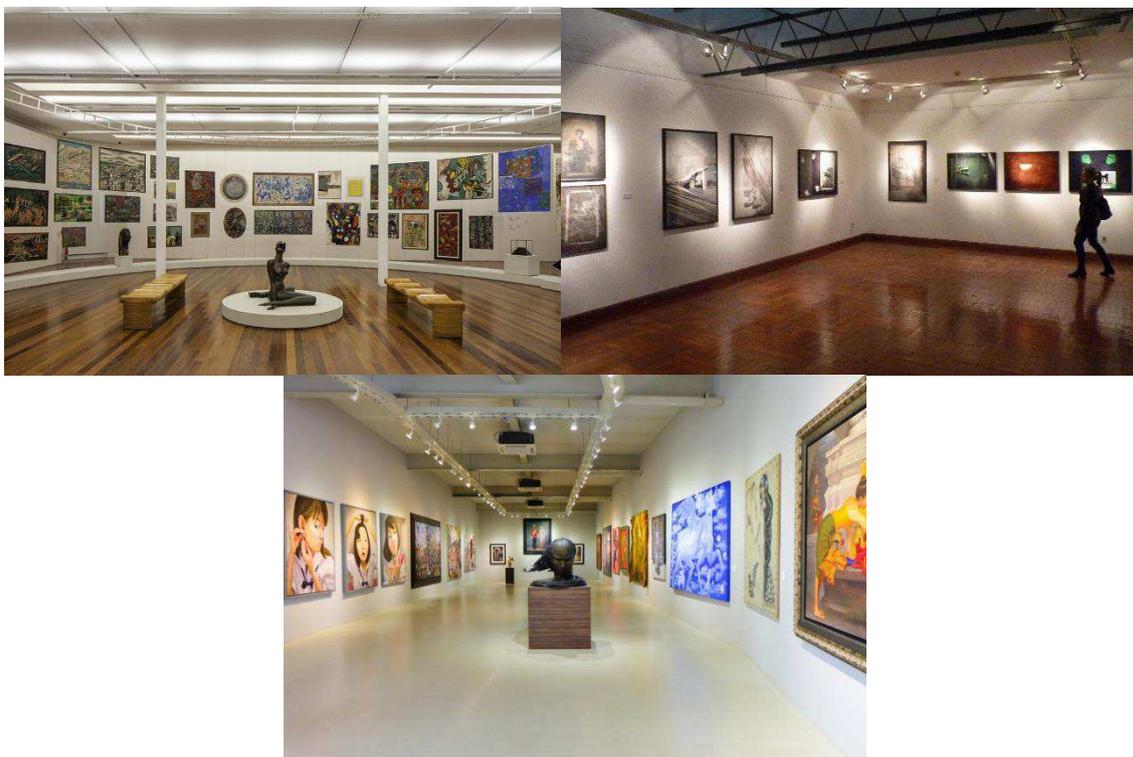
De cima do telhado,
com os olhos,
gatos desamarram
a lua do céu.
De cima do telhado,
gatos mastigam
estrelas
que cintilam sonhos.

- Fazer a leitura entonada do poema com a turma;
- Pedir para que outros/as alunos/as leiam novamente o poema, dividindo em estrofes por aluno/a;

INTERPRETAÇÃO

- Questionar os/as alunos/as acerca das imagens presentes no poema:
 - ✓ Por que vocês acham que o eu-lírico compara o gato a uma nuvem de veludo? (explicar o que é eu-lírico se eles/as não souberem)
 - ✓ Por que vocês acham que a pegada dele é de seda? Vocês sabem o que é seda? E pegadas de ar? (levar os/as alunos/as a lembrarem da leveza do ar, da macies da seda)
 - ✓ Por que o eu-lírico pergunta: será que pensa luar?
 - ✓ E na segunda estrofe? Como vocês imaginam que o gato está?
 - ✓ É possível desamarrar a lua com os olhos? O que será que essa estrofe quer dizer? (lembrar aos/às alunos/as que na linguagem poética tudo é possível)
 - ✓ Os gatos mastigam as estrelas? O que vocês acham que o eu-lírico quis dizer com isso?
 - ✓ E as estrelas cintilam sonhos? O que quer dizer?
 - ✓ Vocês gostaram desse poema?
 - ✓ Querem ler o resto do livro em outro momento?
- Convidar os/as alunos/as à brincar de ilustradores do livro;
- Pedir para que os/as alunos/as representem uma das imagens apresentadas pelo poema através de uma ilustração:
 - ✓ O gato de nuvem de veludo deixando pegadas de seda e de ar;
 - ✓ O gato com um pé na casa outro na rua;
 - ✓ O gato com um olho no dono outro na lua;
 - ✓ O gato no telhado desamarrando a lua com os olhos;
 - ✓ O gato mastigando estrelas que cintilam sonhos;
- Escrever o poema lido em um cartaz;
- Expor as ilustrações nas paredes da sala, como em um museu de arte (mostrar aos/às alunos/as imagens de como é um museu de arte internamente);

EX:



- Fazer uma exposição de arte na sala com o livro, o poema exposto e as ilustrações feitas pelos/as alunos/as;
- Convidar as outras turmas para irem conhecer a exposição, uma de cada vez, onde cada aluno/a explicará sua obra remetendo-a ao poema lido.

**APÊNDICE J – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 4
DESENVOLVIDA PELAS PESQUISADORAS (POEMA: CAIXA MÁGICA DE
SURPRESA – ENSINO PRESENCIAL)**

6º ENCONTRO FORMATIVO

PARA FORMATO PRESENCIAL

Proposta de letramento literário

Turma: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Duração: 3 horas

Texto base: Caixa Mágica de surpresa, de Elias José

Desenvolvimento

MOTIVAÇÃO

- Fazer questionamentos orais aos/às alunos/as sobre livros:
 - ✓ Vocês já leram algum livro? Qual?
 - ✓ Tem alguém que nunca leu um livro? Mas teve algum contato com algum livro? Ou leu um texto em outro lugar?
 - ✓ O que vocês acharam do/a livro/a que leram?
 - ✓ Sobre o que tratava o/s livro/s que vocês leram?
 - ✓ Era uma narrativa, tipo terror, romance, aventura, suspense...?
 - ✓ Era de poemas? Sobre o que tratavam os poemas?
- Pedir para que os/as alunos/as pensem no adjetivo que dariam ao livro (ou a um dos livros) que leram (se necessário explicar o que é um adjetivo);
- Pedir para que eles/as registrem esse adjetivo no caderno, através de um questionamento feito para ser copiado no mesmo:
 - ✓ Qual o título e o/a autor/a do livro que você leu? Dê um adjetivo ao livro de acordo com o que você achou dele.
- Pedir para os/as alunos/as que nunca leram nenhum livro pensem como eles/as definiriam os livros em um adjetivo, através da questão:
 - ✓ Você sabe o que são livros e para que servem? De acordo com as experiências que você já tenha tido com livros, defina em com um adjetivo o que você acha deles.

INTRODUÇÃO

- Expor o livro “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José, deixando que os/as alunos/as manuseiem (se não tiver posse, expor o livro e os elementos paratextuais que encontrar num slide);



- Explorar as ilustrações da capa fazendo questionamentos para levantamento de hipóteses:
 - ✓ O que vocês veem nas ilustrações?
 - ✓ Por que vocês acham que tem esses bichos e eles estão em fila? O que isso quer dizer?
 - ✓ Tem uma menina também e uma bruxinha lá em cima. O que vocês acham que quer dizer?
- Fazer questionamentos sobre o título para levantamento de hipóteses:
 - ✓ Por que vocês acham que o título é “Caixa mágica de surpresa”?
 - ✓ Que caixa é essa?
 - ✓ O que vocês acham que o título tem a ver com as ilustrações?
 - ✓ O que o título e as ilustrações têm a ver com os textos do livro?
- Apresentar o autor:
 - ✓ O nome do autor desse livro é Elias José. Vocês conhecem? Lembram se leram algum texto dele?
 - ✓ Ele é escritor e professor de literatura. Nasceu em um distrito de Minas Gerais e iniciou na literatura em 1970, mesmo já tendo ganhado alguns concursos com textos numa revista e numa editora de livros. Escreveu um livro chamado “Contos”, que foi bastante premiado. Muitos de seus textos foram traduzidos e publicados em outros países como, México, Estados Unidos, Canadá, entre outros. Ele era aposentado como professor da Faculdade de Filosofia de Guaxupé, Minas Gerais, e faleceu em 2008, em Santos-SP.

LEITURA

- ✓ Expor através de slides o poema homônimo ao livro;

Caixa mágica de surpresa

Um livro
é uma beleza,
é caixa mágica
só de surpresa.

Um livro
parece mudo,
Mas nele a gente

descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente,
levam a gente
longe, longe

Um livro
é parque de diversões
cheio de sonhos coloridos,
cheio de doces sortidos,
cheio de luzes e balões.

Um livro é uma floresta
com folhas e flores
e bichos e cores.
É mesmo uma festa,
um baú de feiticeiro,
um navio pirata do mar,
um foguete perdido no ar,
É amigo e companheiro.

Elias José

- Fazer a leitura junto com os/as alunos/as;
- Pedir para que outros/as alunos/as façam a leitura entonada em voz alta;
- Apresentar o vídeo do Quintal da Cultura, no qual os personagens fazem a declamação do poema;
- Questionar os/as sobre a leitura dos personagens do programa:
 - ✓ O que vocês acharam da leitura dos personagens do Quintal da Cultura?
 - ✓ Eles fizeram algo diferente das nossas leituras aqui na sala?
 - ✓ O que foi diferente?
- Fazer mais uma leitura mediada através de questionamentos:
 - ✓ Nessa primeira estrofe, a gente descobre o que é a caixa mágica de surpresa? O que é?
 - ✓ Por que o eu-lírico diz que o livro parece mudo, mas não é? (explicar o que é um eu-lírico se necessário)
 - ✓ Um livro tem asas? Por que vocês acham que o eu-lírico diz isso? Pra onde ele nos leva?
 - ✓ Por que vocês acham que ele compara o livro à um parque de diversões?
 - ✓ Sonhos coloridos, doces sortidos, luzes e balões são coisas boas? Tem isso nos livros?
 - ✓ Por que vocês acham que ele diz que o livro é tudo isso?

INTERPRETAÇÃO

- Checar as hipóteses levantadas pelos/as alunos/as na introdução:

- ✓ Então, vocês acertaram o que é a caixa mágica de surpresa?
- ✓ E as ilustrações na capa? Têm algo a ver com o poema que lemos?
- Fazer questionamentos sobre o poema promovendo a discussão da turma:
 - ✓ Por que vocês acham que o eu-lírico acha o livro uma caixa mágica de surpresa?
 - ✓ Pelo que ele diz no poema, o livro é algo bom ou ruim?
 - ✓ O que parece que ele sente quando lê um livro?
 - ✓ Esse sentimento dele, se parece com o adjetivo que vocês atribuíram ao livro que leram ou ao que vocês acham dos livros?
- Pedir para que os/as alunos/as que quiserem, expressem: o que entenderam do poema; quais as sensações do eu-lírico em relação ao livro; o que acharam do texto lido;
- Pedir para que os/as alunos/as copiem e respondam as questões no caderno:
 - ✓ Qual o sentimento do eu-lírico do poema “Caixa mágica de surpresa” sobre o livro? Por que você acha que ele sente isso?
 - ✓ Esse sentimento se parece com o adjetivo que você atribuiu ao livro que leu (ou o que você acha dos livros)? Por que você acha que foi parecido ou muito diferente?
 - ✓ Seu sentimento em relação aos livros mudou após a leitura do poema?
- Pedir para que os/as alunos/as apresentem suas respostas para a turma.

DICAS:

Extrapolando o texto:

- Fazer a leitura entonada pelo/a professor/a e pelos/as alunos/as do poema “Dentro do livro”, de Ricardo Azevedo;
- Leitura mediada com perguntas sobre o poema ao longo da leitura;
- Comparar junto aos/as alunos/as as diferenças e semelhanças entre os sentimentos que os dois eu-líricos expressam nos textos em relação ao livro;

Possibilidades de trabalho após a sequência de letramento literário:

- É possível trabalhar com os adjetivos e suas funções quanto aos sentidos no poema “Caixa mágica de surpresa”;
- Pode ser trabalhado as figuras de linguagem, metáfora e comparação, e suas contribuições ao sentido do texto “Caixa mágica de surpresa”;
- Pode ser desenvolvida uma sequência didática para a produção de poemas;
- Pode ser desenvolvido um projeto pedagógico que coloque o livro como central, envolvendo idas à biblioteca da escola e/ou da cidade, entrevista com leitores/as da escola ou da comunidade, visita de algum/a escritor/a da cidade, etc.

**APÊNDICE K – SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO 5
DESENVOLVIDA PELAS PESQUISADORAS (POEMA: CAIXA MÁGICA DE
SURPRESA – ENSINO REMOTO)**

PARA FORMATO REMOTO

Proposta de letramento literário

Turma: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Duração: Três dias no ensino remoto

Texto base: Caixa Mágica de surpresa, de Elias José

Desenvolvimento

1º DIA

MOTIVAÇÃO

- Enviar para os/as alunos/as os seguintes questionamentos, pedindo para que enviem uma foto das perguntas e respostas copiadas no caderno:

Atividade sobre os livros:

- ✓ Vocês já leram algum livro? Qual?
 - ✓ Você que nunca leu um livro já teve algum contato com algum? Ou leu um texto em outro lugar? Como foi seu contato com esse livro?
 - ✓ O que vocês acharam do/a livro/a que leram?
 - ✓ Sobre o que tratava o/s livro/s que vocês leram?
 - ✓ Era livro de narrativa ou poema?
 - ✓ Qual o título e o/a autor/a do livro que você leu? Dê um adjetivo ao livro de acordo com o que você achou dele. (SÓ COPIAR ESSA QUESTÃO SE JÁ LEU ALGUM LIVRO)
 - ✓ Você sabe o que são livros e para que servem? De acordo com as experiências que você já tenha tido com livros, defina com um adjetivo o que você acha deles. (SÓ COPIAR ESSA QUESTÃO SE NUNCA LEU NENHUM LIVRO)
- Enviar para os alunos/as um vídeo curto explicando o que são adjetivos;

INTRODUÇÃO

- Enviar a foto da capa do livro “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José;



- Enviar um pequeno texto expondo quem é o autor, para que os/as alunos/as leiam:
 - ✓ O nome do autor desse livro É Elias José. Ele é escritor e professor de literatura. Nasceu em um distrito de Minas Gerais e iniciou na literatura em 1970, mesmo já tendo ganhado alguns concursos com textos numa revista e numa editora de livros. Escreveu um livro chamado “Contos”, que foi bastante premiado. Muitos de seus textos foram traduzidos e publicados em outros países como, México, Estados Unidos, Canadá, entre outros. Ele era aposentado como professor da Faculdade de Filosofia de Guaxupé, Minas Gerais, e faleceu em 2008, em Santos-SP.
- Enviar as seguintes questões para serem copiadas e respondidas abaixo das anteriores:

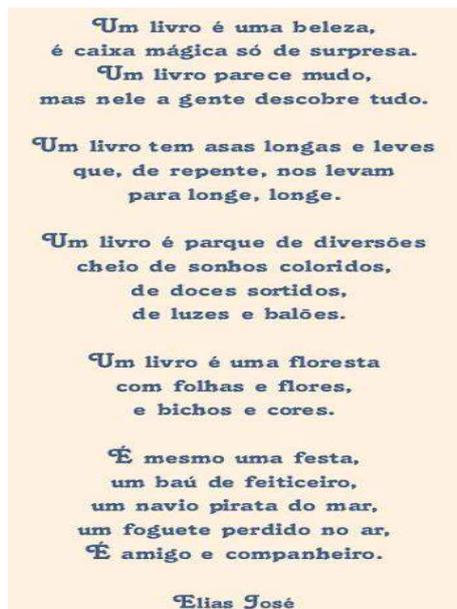
Atividade sobre o livro “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José:

- ✓ O que vocês veem nas ilustrações?
 - ✓ Por que vocês acham que tem esses bichos estão em fila? O que isso quer dizer?
Na ilustração da capa do livro, há uma menina também e uma bruxinha lá em cima. O que vocês acham que quer dizer?
 - ✓ Por que vocês acham que o título é “Caixa mágica de surpresa”?
 - ✓ Que caixa é essa?
 - ✓ O que vocês acham que o título tem a ver com as ilustrações?
 - ✓ Sobre o que o texto do livro vai falar na sua opinião?
- Pedir para que enviem uma foto com as perguntas e suas respostas;

2º DIA

LEITURA

- Enviar uma foto com o poema “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José:



- Enviar o vídeo da declamação do poema pelos/as personagens do Quintal da Cultura, para os/as alunos/as assistirem;
- Pedir para que os/as alunos/as leiam e releiam o poema e enviem um áudio com uma leitura com entonação;
- Pedir que os/as alunos/as escrevam o poema no caderno;
- Pedir que os/as alunos/as copiem e respondam as seguintes questões, depois enviem uma foto:

Sobre o poema “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José:

- ✓ Na primeira estrofe, a gente descobre o que é a caixa mágica de surpresa? O que é?
- ✓ Por que o eu-lírico diz que o livro parece mudo, mas não é, na primeira estrofe? (fazer um pequeno texto explicando o que é o eu-lírico)
- ✓ Um livro tem asas? Por que vocês acham que o eu-lírico diz isso? Pra onde ele nos leva?
- ✓ Por que vocês acham que ele compara o livro à um parque de diversões?
- ✓ Sonhos coloridos, doces sortidos, luzes e balões são coisas boas? Tem isso nos livros?
- ✓ Por que vocês acham que ele diz que o livro é tudo isso?

3º DIA

INTERPRETAÇÃO

- Enviar um vídeo com uma leitura do/a professor/a do poema, fazendo questionamentos ao longo da leitura:
 - ✓ Por que vocês acham que o eu-lírico acha o livro uma caixa mágica de surpresa?
 - ✓ Pelo que ele diz no poema, o livro é algo bom ou ruim?

- ✓ O que parece que ele sente quando lê um livro?
- ✓ Esse sentimento dele, se parece com o adjetivo que vocês atribuíram ao livro que leram ou ao que vocês acham dos livros, lá na atividade de tal dia (EXPECIFICAR O DIA)?

- Pedir para que os/as alunos/as enviem um áudio e expressem: o que entenderam do poema; quais as sensações do eu-lírico em relação ao livro; o que acharam do texto lido;
- Pedir que os/as alunos/as copiem e respondam as seguintes questões, e enviem foto:

Interpretação do poema “Caixa Mágica de Surpresa”:

- ✓ Qual o sentimento do eu-lírico do poema “Caixa mágica de surpresa” sobre o livro? Por que você acha que ele sente isso?
- ✓ Esse sentimento se parece com o adjetivo que você atribuiu ao livro que leu (ou o que você acha dos livros)? Por que você acha que foi parecido ou muito diferente?
- ✓ Seu sentimento em relação aos livros mudou após a leitura do poema?

APÊNDICE L – SÍNTESES DO 1º ENCONTRO



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Centro de Humanidades

Unidade Acadêmica de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Fabiana Ramos

Mestranda: Arícia Cecília de Farias Bezerra

DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA

1º ENCONTRO - Qual a importância da Literatura Infantil?

- Reflexão: Como nos tornamos leitores/as?

Breve histórico da Literatura Infantil no Brasil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007)



Aguar (2001) resume em quatro etapas a caminhada do livro para crianças no Brasil:

- 1ª (última década do século XIX até 1920) – Literatura presa aos moldes portugueses e europeus em geral;
- 2ª (1921 à 1940) – Literatura lobatiana;
- 3ª (Final da década de 1940 à quase 1970) – imitação da obra lobatiana sem qualidade;
- 4ª (A partir de 1970) – renovação dos textos para crianças através da reescritura de contos de fada, criação de obras com problematização social, profundidade psicológica e utilizando elementos da cultura de massa.

Características da literatura infantil

- Gregorin Filho (2001) afirma que a literatura tem como característica primeira a **arte**;
- Faria (2007) afirma que a literatura possui um caráter **polissêmico**, diferentemente dos textos funcionais;

Aguar (2001) traz a definição de algumas autoras e autores:

- Zilberman – “[...] embora seja um tipo de texto que traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando **rompe com o normativo**,

com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, através de um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente **compreensão da existência.**" (p. 17)

- Cecília Meireles – "[...] literatura infantil é tudo o que escrevemos para a criança e que ela lê *com utilidade e prazer.* [...] o gosto e a preferência do leitor infantil por esta ou aquela obra **serve para delimitar o conceito de literatura infantil e para afirmar a qualidade do texto.**" (p. 17)
- Jesualdo Sosa – "[...] a literatura infantil é uma forma literária escrita num **lêxico especial,** que procura estar de acordo com as **características psíquicas da criança e responder às suas exigências intelectuais e espirituais.**" (p. 17)
- Bruno Bettelheim – "[...] a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, **oferece esclarecimentos sobre ela mesma,** favorecendo o **desenvolvimento da sua personalidade.** O livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, **enriquecendo a existência da criança.** Através da leitura, ela vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia-a-dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz."
- "[...] após a década de setenta, encontra-se uma produção literária/artística para as crianças que **não nasce apenas da necessidade de se transformar em recurso pedagógico,** mas cujas principais funções são **o lúdico, o catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo.**" (GREGORIN FILHO, 2001, p. 17, grifo nosso)
- "[...] trazem **as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos** para serem lidos/vistos/sentidos numa literatura para as crianças de hoje, conflitos esses levados às crianças com **uma proposta de diálogo, não somente de imposição de valores [...]**" (GREGORIN FILHO, 2001, p. 17, grifo nosso)

Referências Bibliográficas:

- AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). **Era uma vez... Na escola: formando educadores para formar leitores.** AGUIAR, Vera Teixeira (et al.). 4ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: um percurso em busca da expressão artística.** In: A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras. José Nicolau Gregorin Filho, Patricia Kátia da Costa Pina, Regina Silva Michelli (orgs.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 12-25.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola: Histórias & Histórias.** 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- SANTOS, Josalva Fabiana dos. **Leitores/as, textos e contextos.** In: **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura.** Campina Grande, EDUEFCG, 2016. p. 41-60.

RESUMO DAS DISCUSSÕES:

- ✓ Vocês acreditam que a literatura infantil é importante, pois auxilia no desenvolvimento dos conhecimentos dos/as alunos/as, de sua criatividade, da ludicidade, das maneiras deles/as se expressarem, em suas produções, além de despertar o gosto pela leitura;
- ✓ Sobre como nos tornamos leitores/as, vocês acreditam que o contato com livros é primordial para a formação leitora, e para que esse contato aconteça é necessário o acesso e a vivência com os livros. Acreditam que esse contato também depende da família. Na escola, vocês creem que o contato precisa ser prazeroso, por mais que exista a leitura obrigatória também. Vocês não tiveram tanto contato com a literatura infantil, mas lembram de momentos de contações de histórias/estórias, e dos poucos recursos que tiveram, e por isso, fazem mais leituras por necessidades. Leram algumas coleções como Sabrina, Bianca, que já são leituras adultas. Acreditam que hoje o investimento é maior que antes;
- ✓ Em síntese: Vocês consideram que literatura infantil é aquela que causa uma conexão entre o livro e a criança.

APÊNDICE M – SÍNTESE DO 2º ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientadora: Fabiana Ramos
Mestranda: Ariola Cecília de Farias Bezerra

2º Encontro: Leitura de imagens: alfabetização visual?

Prática: Leitura mediada do livro “Cena de rua”, de Ângela Lago.

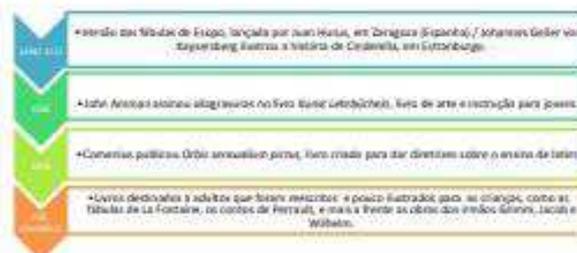


Questionamentos antes da leitura: O que o título do livro remete a vocês? / Sobre o que vocês acham que trata a obra?

Questionamentos durante a mediação: O que o garoto vende? / Vocês acham que alguém irá comprar? / O que inferimos através das expressões faciais dos personagens? / O que as cores remetem? / Onde estão as cores quentes e as cores frias nas ilustrações? / O que os personagens estão fazendo? / O que o garoto fará com o presente que roubou? /

Questionamentos após a mediação: O que faz com que o menino resolva roubar? / O que indica o fim de a mesma ilustração iniciar e finalizar o livro? / Quais as questões sociais tratadas?

Teoria: Histórico das ilustrações nos livros



- “Antes a ilustração estava atrelada ao texto, mas era considerada em posição menor. Se fomos a uma biblioteca e recuperarmos algum livro infantil brasileiro, anterior aos anos 1970, encontraremos exemplos de livros que mostram

páginas e páginas de texto e algumas poucas ilustrações. Elas apenas pontuavam a história narrada” (RAMOS, 2013, p. 29).

- Graça Ramos (2013) atribui à obra *Flics*, de Ziraldo, o mérito de provocar uma revolução no Brasil, ao ampliando no livro o espaço e a importância da ilustração.

Vocês lembram de alguma ilustração em livros vista na infância?>

Como ler imagens?

- “[...] não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto” (RAMOS, 2013, p. 34);
- “A atribuição de completar a imagem pertence àquele que vê e sabe lê-la, de acordo com seu grau de maturidade, suas fantasias e vivências” (RAMOS, 2013, p. 19);
- Sobre os livros visuais: “a partir dessa configuração da obra, que os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A intenção do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa” (RAMOS, 2013, p. 106).

Como se configura a relação texto/imagem nos livros?

- “[...] a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementariedade” (FARIA, 2007, p. 40);
- A relação de repetição auxilia os leitores que ainda não estão completamente alfabetizados, segundo Faria (2007);
- “No caso da complementariedade, o texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história, e portanto, têm funções diferentes no conjunto texto/imagem” (FARIA, 2007, p. 41);
- “É, portanto, fundamental que o professor ou o educador conheça bem a articulação texto/imagem, antes de trabalhá-la com as crianças” (FARIA, 2013, p. 53).

Como se configuram as narrativas visuais?

- “[...] ao analisarmos a história por imagem, além dos elementos tradicionais de sua estrutura narrativa aí presentes, temos que levar em conta alguns aspectos que lhe são próprios e as suas técnicas específicas, como já comentada intensificação de elementos (hipersignificação) presentes em pinturas e ilustrações em geral. As imagens, nestes livros, têm um papel fundamentalmente narrativo [incluindo descrição e ação], ao contrário das ilustrações que por muito tempo decoraram os livros destinados às crianças” (Postanicek) (FARIA, 2007, p. 58).

Qual a importância de tudo isso?

- “[...] no caso da relação das crianças com as ilustrações dos livros, as imagens se tornam de **fundamental importância para a adesão delas à história narrada**. A criança gosta do jogo entre segurança do conhecimento e a surpresa inesperada que os desenhos costumam provocar. **Histórias narradas apenas com as palavras tendem a causá-las**, porque necessitam fazer um esforço extra, que é o de tentar visualizar todas as situações” (RAMOS, 2013, p. 23, **grifo nosso**);
- “Ao estimular a fantasia, as imagens se transformam em elemento fundamental para a fruição da leitura e contribuem para o processo de alfabetização” (RAMOS, 2012, p. 28).

Quais as possibilidades metodológicas?

- Leituras com (e não para) o/a aluno/a, com uma mediação que proporcione:
 - ✓ Levantamento e a checagem de hipóteses;
 - ✓ Construção das inferências;
 - ✓ E o resumo da narrativa.

RESUMO DAS DISCUSSÕES:

- ✓ Na leitura mediada da obra “Cena de rua” foram levantadas hipóteses de que o garoto estava vendendo doces, de que as pessoas não iriam compra-los, de que após roubar um presente em um dos carros e achar a mesma caixa com doces ou frutas que vendia, voltaria a vender. Tais hipóteses puderam ser confirmadas ao decorrer da leitura; Notou-se também que as expressões faciais das pessoas nos carros eram de raiva, muitas vezes parecendo monstros, e a do personagem principal, era de tristeza e de quem está assustado; Percebeu-se cores frias faziam parte do universo do personagem, enquanto as cores quentes, faziam parte do universo das pessoas em seus carros; Notou-se a humildade do garoto ao dividir sua comida com um cachorro de rua e a

APÊNDICE N – SÍNTESE DO 3º ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação
 Centro de Humanidades
 Unidade Acadêmica de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Orientadora: Fabiana Ramos
 Mestranda: Arícia Cecília de Farias Bezerra

3º Encontro: Narrativa em foco

O que é uma narrativa? Texto em que um narrador relata fatos (evento) vivenciados por personagens num determinado espaço e tempo.

Quais as estruturas da narrativa mais comuns na Literatura Infantil? (AGUIAR et al., 2001)

Mito:	<ul style="list-style-type: none"> •Relatos inventados pelo homem para explicar fatos e fenômenos relacionados à origem e evolução do universo, misturando realidade e fantasia.
Lenda:	<ul style="list-style-type: none"> •Formas encontradas pelo homem para explicar o que não conhece. São mais locais que os mitos. Têm seres sobrenaturais e sentido de fatalidade, de poder do destino.
Fábula:	<ul style="list-style-type: none"> •Personificação de animais que mantêm características naturais. Possui uma moralidade.
Alegoria:	<ul style="list-style-type: none"> •Personificação de objetos e tem uma moralidade, bem como as fábulas.
Cuento:	<ul style="list-style-type: none"> •São curtos, têm trama linear e concentração de ação, tempo e espaço. Possui apenas um núcleo de ação. São consideradas narrativas fechadas.
Novela:	<ul style="list-style-type: none"> •São semelhantes aos contos, porém possuem mais de um núcleo de ação. Pode ter um final em aberto.

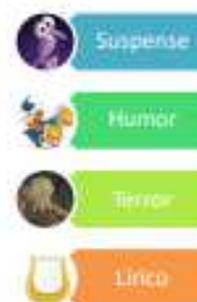
E as temáticas?



E os personagens?



E os efeitos?



(AGUIAR et al., 2001)

Faria (2007) divide as estruturas das narrativas em tradicionais e não-tradicionais.

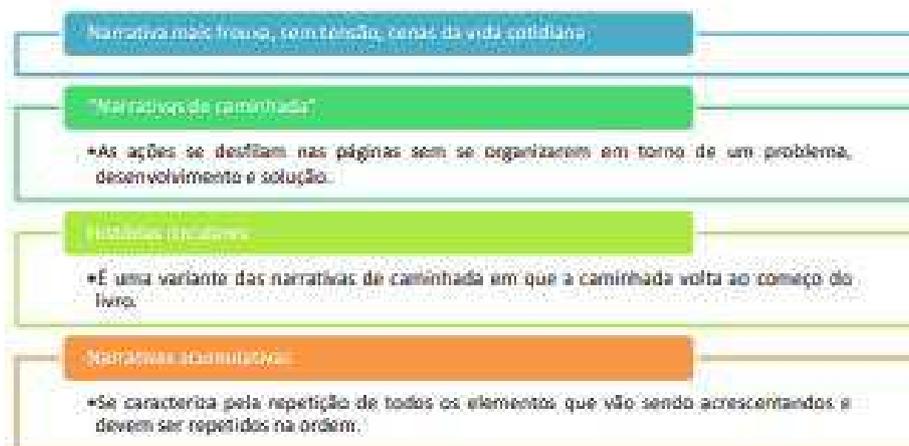
Tradicionais:



Aguiar *et al.* (2001) também apresenta uma estrutura tradicional, proveniente dos contos de fadas:



Não-tradicionais:



Seqüências narrativas e cenas

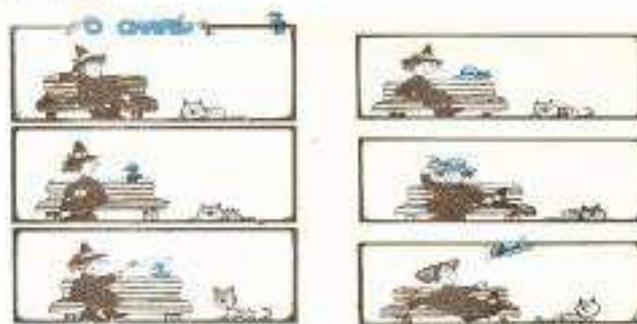
"Chamamos de seqüências narrativas as divisões da história. As mesmas seqüências narrativas, por sua vez, podem ser compostas por diferentes cenas juxtapostas. Assim, a seqüência de uma narrativa é o "conjunto de cenas que se referem à mesma ação" [...] (FARIA, 2007, p. 35). Exemplo:



As narrativas por imagens

"A narrativa nos livros de imagens pode ter um encadeamento muito simples, mas pode também chegar a estruturas bem complexas, que exigirão do leitor muita atenção para entender o desenrolar da história, suas seqüências e cenas, e seu epílogo" (FARIA, 2007, p. 39).

Exemplo: "O chapéu" de Eva Furnari enquanto narrativa por imagem, com estrutura tradicional (Situação inicial, desenvolvimento e desfecho).



Proposta de letramento literário

O que entendemos por letramento?

- Definimos letramentos aqui a partir de Soares (1999), como sendo a utilização das habilidades desenvolvidas na alfabetização, ou seja, o uso social da leitura e escrita.
- Entendemos, com base em Street (2014), que os diversos letramentos sociais são permeados por relações de poder, o que torna alguns letramentos mais prestigiados que outros. Nesse sentido, o autor apresenta o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O **modelo autônomo** concebe apenas os letramentos socialmente prestigiados, já o **modelo ideológico** compreende a pluralidade de letramentos e os toma de modo igualitário. Assim, usamos o modelo ideológico como mais apropriado pra que a escola possa trazer à consciência tais relações de poder, valorizando todos os letramentos, não apenas os mais prestigiados.

O que é letramento literário?

- Cosson e Paulino (2009) acreditam que o letramento literário é "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (p. 67).
- A sequência de trabalho proposta por Cosson (2006), requer 4 passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.
- A motivação é a preparação do/a aluno/a para a entrada no texto;
- A introdução é o contato do/a leitor/a com os elementos paratextuais e a obra física;
- A leitura requer um acompanhamento do/a professor/a, através de intervalos, direcionamentos e objetivos a cumprir;
- A interpretação é dividida em interior e exterior, sendo aquela simultânea à decifração, e esta "a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2006, p. 65).

Assim, propomos a seguinte sequência:

Texto base: O pato, a morte e a tulipa, de Wolf Erlbruch.

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre o que eles/elas sabem sobre a morte e como a enxergam;
- Após a discussão em sala, pedir para que eles/elas escrevam suas considerações no caderno;

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa;
- Questionamento acerca do que a turma acredita que irá encontrar na obra (personagens, suas relações e cenário);

- + Levantamento de hipóteses;

Leitura

- + Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- + Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses em intervalos;
- + Observação do texto, das ilustrações e sua relação junto aos/as alunos/as;

Interpretação

- + Pedir para que algum/a aluno/a faça o resumo da obra oralmente;
- + Questionar os/as alunos/as acerca das hipóteses levantadas antes da leitura;
- + Questionar os/as alunos/as sobre as relações entre os personagens e os elementos metafóricos presentes na obra (exemplo: O que o lago e do rio representam? E a tulipa?);
- + Questionamentos acerca do enredo (exemplo: Por que a morte diz ter medo quando o pato o chama para o lago?; Por que a morte o chama para subir numa árvore?; Como o pato se relaciona com a morte?);
- + Transmissão da animação “Calango Largo: morte e vida sem ver água”;
- + Pedir para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação entre a representação da morte nas duas obras e as semelhanças essas representações provocaram no/a leitor/a;
- + Explicação acerca das diferenças entre os enredos das duas obras;

Pedir para que os/as alunos/as escrevam abaixo das considerações feitas durante a motivação, suas considerações após a leitura das obras, de forma direcionada:

- ✓ Sua visão sobre a morte mudou? Quais suas considerações sobre isso após as leituras?
- ✓ Quais as proximidades e diferenças entre a representação da morte nas obras?
- ✓ Quais os elementos metafóricos das obras?*
- ✓ Como se estabeleceu a relação entre o personagem principal e a morte e como se deu o desfecho nas duas obras?

*A linguagem deve ser adequada ao público.

Obs: Possibilidade de trabalhar os elementos da narrativa através da obra base.

RESUMO DAS DISCUSSÕES:

- ✓ Uma das formadoras chamou a atenção, durante a leitura da obra “O pato, a morte e a tulipa”, para a necessidade de o/a professor/a mediador/a da leitura, identificar as pistas que o texto apresenta, para que na mediação os/as alunos/as possam fazer as inferências do que está implícito no texto. Expôs também que as interpretações equivocadas podem decorrer da falta de informações prévias dos/as alunos/as;
- ✓ Duas professoras/as foram questionadas/as se levariam a leitura da obra “O pato, a morte e a tulipa” para suas salas de aula. Os/as professores/as responderam afirmativamente, acrescentando a necessidade do conhecimento prévio da obra, apresentando casos em que livros os/as surpreenderam, por terem levantado hipóteses opostas ao que o livro realmente trazia; dizendo que pela naturalidade com que o tema da morte era tratado na obra, era evidente a possibilidade de utilizá-la em sala de aula.

Obs: Outras discussões sobre a obra “O pato, a morte e a tulipa” foram feitas no Fórum de Formação.

Referências bibliográficas:

- + AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). *Era uma vez... Na escola: formando educadores para formar leitores*. AGUIAR, Vera Teixeira (et al.). 4ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- + ERLBRUCH, Wolf. *O Pato, a morte e a tulipa*. 1ª reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- + FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- + MINISTERIO DA CULTURA. *Calango Largo: morte e vida sem ver água*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nyHr2m4C0J8>. Acesso em: 16 de Julho de 2020.

APÊNDICE O – SÍNTESE DO 4º ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Educação
Programa da Pós-Graduação em Educação
Orientadora: Fabiana Ramos
Mestranda: Arícia Cecília de Farias Bezerra

4º Encontro: Propostas de letramento literário com base em narrativas

O 4º Encontro propôs uma discussão voltada para propostas elaboradas pelos/as professores/as participantes. Esse momento visou a aplicação prática das teorias discutidas anteriormente sobre **narrativas** e sobre as **seqüências de letramento literários, propostas por Cosson (2006)**.

1ª Proposta discutida: 2º ANO

2º Ano do Ensino Fundamental

Texto base: *Cena de Rua* de Ângela Lago

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre: Vocês gostam de ir para rua? O que vocês mais gostam de fazer na rua? Na rua existem problemas? Quais problemas vocês encontram na rua? Crianças moram na rua? Existem crianças morando na rua aqui em Camalu? E em outras cidades vocês acham que existem? Você já viu rua?
- Após a discussão em sala e, partindo da vivência de cada um, pedir para que eles registrem, por meio de ilustração, o que vivem nas ruas de sua cidade.

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa e, cores predominantes;
- Levantamento de hipóteses através de provocações sobre a capa da obra a ser apresentada, como:
 - Do que vocês acham que vai falar a história?
 - Quem será o principal personagem?
 - Pelas cores e desenhos da capa, como será o enredo?

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto a turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses em intervalos:
 - O que o menino está fazendo?
 - Ele atraiu algum amigo no decorrer da história?
 - Qual era a tarefa do garoto?
 - Ele conseguiu realizá-la?

Interpretação

- Pedir para que os alunos façam o relato da obra oralmente.

- Constatação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura;
- Questionar os alunos/as sobre a relação entre os personagens presentes na obra;
- Qual a relação do menino com o cachorro?
- Qual a reação das pessoas com as atitudes do menino?
- Na penúltima cena, porque o menino agiu daquela forma?
- Questionamentos acerca do enredo (exemplo: Por que o menino estava na rua? Porque as pessoas não dava atenção para o menino? Como o menino terminou na história? Por que a primeira cena e a última são iguais? O que isso quer dizer?);
- **Obra Complementar:** Leitura e visualização de slides acerca da obra "A Rua do Marcelo" - Ruth Rocha*, fazendo a relação dos enredos:
 - Pedir para que os/as alunos/as estabeleçam uma relação entre a representação da rua e das crianças nas duas obras e quais são as semelhanças que essas representações provocaram no a leitor/a;
 - Estabelecer uma relação entre as crianças representadas nas duas obras:
 - ✓ Em qual das obras as crianças parecem estar mais felizes e saudáveis? Por que vocês acham que nessa obra elas estão mais felizes e saudáveis?
 - ✓ Por que o menino representado em Cena de rua não parece estar bem?
 - ✓ Uma criança deveria estar naquela situação?
 - ✓ Por que vocês acham que ele estava naquela situação?
 - Explicar e perguntar de crianças e adultos estarem vivendo em situações assim, referindo-se as desigualdades sociais;
 - Explicação acerca das diferenças entre os enredos das duas obras, fazendo comparações e j em seguida registrar através de desenho, a diferença mais marcante, entre as duas obras;

Construção de texto coletivo, de forma direcionada, tendo o professor como escriba, elencando as considerações da turma, feitas durante a motivação, deixando registrado em cartaz.

□ Sua visão sobre a rua mudou? Quais suas considerações sobre isso após a leitura?

□ Quais as proximidades e diferenças entre a representação da rua e das crianças nas obras?

□ Como se estabeleceu a relação entre o personagem principal e o cenário onde se desenrola a história "A Rua do Marcelo" - Ruth Rocha* como se deu o desfecho nas duas obras?

Ativar o V
Acesse Confi

Após a apresentação, foram feitas considerações acerca de pontos importante da proposta:

- ✓ Foi considerado que a proposta apresentada pelas professoras não era de uma **seqüência básica** de letramento literário, com base em Cosson (2006), mas uma **seqüência expandida**, pois leva à outra obra literária, que é complementar, que se assemelha à obra base pelo tema, no caso "A rua do Marcelo", de Ruth Rocha. **Essa expansão é muito importante, pois favorece a leitura de duas obras literárias, fazendo um estudo sobre ambas e suas relações;**
- ✓ O comparativo feito entre "Cena de rua", de Ângela Lago e "A rua do Marcelo", de Ruth Rocha propicia a **reflexão sobre os tipos de infância**, mostrando que existem crianças que vivem na rua e precisam trabalhar, enquanto outras vivem a infância de forma efetiva. Essa ideia foi bastante elogiada;
- ✓ A proposta do 2º ano foi considerada adequada ao que Cosson (2006) propõe;
- ✓ Sentiu-se falta dos questionamentos feitos com base em cada página da obra "Cena de rua", para que o/a professor/a possa **utilizar as pista apresentadas no texto** em si. Para isso é **importante que o/a professor/a conheça bem a obra para saber o que perguntar;**
- ✓ Foi questionada a ideia de texto coletivo, pois é importante que as percepções individuais dos/as alunos/as sejam levadas em consideração. As professoras explicaram que a ideia do texto coletivo ocorreu pelo fato de os/as alunos/as ainda não serem completamente alfabetizados/as no 2º ano. Foi dada a ideia também de se fazer um quadro coletivo;

2ª Proposta discutida: 1º ANO

ATIVIDADE DO FÓRUM DE FORMAÇÃO - 1º ANO

TEXTO BASE: O velho, o menino e o burro, Fábula de La Fontaine, Recontada por Monica Stahef, ilustrações de Laura Michell.

DESENVOLVIMENTO:

Motivação

- Questionar a turma sobre qual seria a relação do velho, do menino e do burro? Se o burro pertence a alguém? Quem? O velho ou o menino;
- Após a discussão em sala, pedir para que eles/elas escrevam suas considerações no caderno;

Introdução

- Apresentação do livro base e manuseio da obra;
- Explicitação do título, autor e observação da capa;
- Questionamento acerca do que a turma acredita que irá encontrar na obra (personagens, suas relações e enredo);
- Levantamento de hipóteses;

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada;
- Leitura mediada do/a professor/a junto à turma, com apontamento de pistas do texto, levantamento de inferências e checagem de hipóteses em intervalos;
- Observação do texto, das ilustrações e sua relação junto aos/as alunos/as;

Interpretação

- Pedir para que algum/a aluno/a faça o resumo da obra oralmente;
 - Questionar os/as alunos/as acerca das hipóteses levantadas antes da leitura;
 - Questionar os/as alunos/as sobre a relação entre os personagens (velho, menino e burro) com as pessoas que eles encontravam pelo caminho e a expressão no rosto das pessoas;
 - Questionamentos acerca do enredo (exemplo: porque as pessoas sempre tinham algo a dizer para o velho, o menino e o burro? Qual era a reação deles com os comentários das pessoas?);
- Pedir para que os/as alunos/as escrevam abaixo das considerações feitas durante a motivação, suas considerações após a leitura da obra, de forma direcionada:
- ✓ Sua visão sobre a relação do velho, do menino e do burro mudou? Quais suas considerações sobre isso após a leitura?
 - ✓ Quais foram as opiniões das pessoas ao encontrar o velho, o menino e o burro? O que você achou disso?
 - ✓ Ao observar as imagens quais as expressões do velho, do menino, do burro e das pessoas ao mostrarem sua opinião?
- *A linguagem deve ser adequada ao público.

Ativar o V
Acesse Confi

Após a apresentação, foram feitas considerações acerca de pontos importante da proposta:

- ✓ Foi elogiada a busca por **aproximação do livro com as experiências dos/as alunos/as** através dos animais, como o burro, personagem da obra. Porém, foi aconselhado que essa aproximação fosse feita no momento da **motivação, que tem justamente essa intenção de aproximação do/a leitor/a com o tema da obra;**
- ✓ Aconselhou-se que essa aproximação do livro com as experiências dos/as alunos/as fosse bem exploradas;
- ✓ Elogiou-se o fato de no **início da interpretação pedir o resumo oral, pois é o momento em que o/a aluno/a reconstrói a obra em sua mente,** o que auxilia no processo de compreensão;
- ✓ Foi sugerido que as professoras se “desamarrassem” da proposta apresentada pela formadora na formação anterior, pois para o trabalho com a literatura, a **criatividade é essencial;**
- ✓ Foi feita uma observação que os questionamentos também surgem ao longo da aula e da leitura pelos/as alunos/as e que por isso é a necessidade de o/a professor/a **conhecer muito bem a obra,** aspecto que até as crianças percebem;
- ✓ Apresentou-se também que a imaginação e a experiência dos/as alunos/as são muito importantes na discussão da obra;
- ✓ Foi exposto que faltou tratar sobre o tema opinião que é bastante marcado na obra, que é o que justamente leva à moral da história, característica própria da fábula;

3ª Proposta discutida: 5º ANO

DESCRITORES/ HABILIDADES A SEREM TRABALHADOS	<ul style="list-style-type: none"> • (EF05LP10). Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto (recuperação de conhecimentos prévios, relações, causa-consequência etc.). • (EF05LP08). Localizar e organizar informações explícitas, na sequência em que aparecem no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir para que cada aluno faça o resumo da obra oralmente através de áudio; • Refutar ou confirmar o levantamento de hipótese através de questionamentos escritos; • Questionamentos escritos acerca do enredo e da relação entre os personagens.
CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo/Fábula: "O velho o menino e o burro" (La Fontaine) 	
ACOLHIMENTO/MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar um ambiente agradável e acolhedor para o momento de leitura; • Apresentação da capa do livro em slides. • Questionamentos orais sobre os personagens que aparecem na capa do texto (Que animal é esse? Você já teve algum contato com um burrinho? Quem seria o senhor que aparece na história?) 	<p>ATIVIDADE PARA CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registre por escrito: 1- Qual a sua opinião sobre a moral da história? 2- Você acha que essa situação acontece no nosso cotidiano, ou só nas fábulas? Justifique.
ATIVIDADES PRINCIPAIS (SEQUÊNCIA DIDÁTICA)	<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de hipóteses acerca do enredo (Do que você acha que se trata a história?) • Apresentação de slides com a obra digitalizada; • Leitura individual feita por cada aluno; • Observação da capa para registro do título e autor da obra; <p>2º Momento</p>	<p>AVALIAÇÃO/OBSERVAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar e organizar corretamente informações explícitas no texto; • Deduzir e inferir informações de forma coerentes; • Demonstrar compreensão do texto através dos questionamentos propostos.
		<p>Estudo da obra "O velho o menino e o burro" (La Fontaine)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Quais os nomes dos personagens principais dessa fábula? 2- Onde fica a casa dos personagens? 3- Como você imagina que seja essa cidade? (Grande, pequena, pacata,

Ativar o 1
Acesse Conf

- 4- Quais eram as características dadas ao animal?
- 5- O que motivou seu Tonho a viajar até a casa de sua irmã dona Terê?
- 6- Onde ficava a casa de dona Terê?
- 7- O que o velho Tonho levou para a viagem?
- 8- Quais as ações do velho Tonho antes de sair de casa?
- 9- Como elas começaram sua caminhada até a casa de dona Terê?
- 10- Qual a crítica feita pela menina saíndinha que se encontrava na casa de Olívia lavadeira?
- 11- Após a crítica da menina saíndinha, quem foi o primeiro personagem a subir no lombo do animal?
- 12- Quem foi a segunda pessoa a criticar a atitude dos personagens? O que ela falou?
- 13- Após a crítica dona Zefa, o que fizeram os personagens?
- 14- Quem foi a terceira pessoa que as viajantes encontraram? O que ela falou?
- 15- Qual foi a atitude dos personagens após a crítica de Celina?
- 16- Observe a fala abaixo e indique o nome do personagem que a citou:
— "Falta de respeito! O pobre do burro trabalhe a semana inteira e no sábado ainda tem que carregar no lombo um menino mimado e um velho folgado!"
R/ _____
- 17- Como terminou essa história?
- 18- Qual a moral da história?
- 19- Você concorda ou discorda com final da história? Justifique!

Após a apresentação, foram feitas considerações acerca de pontos importante da proposta:

- ✓ O grupo expôs que essa proposta foi feita **para ser aplicada através do ensino remoto**, por isso a apresentação da capa em slide, o pedido do resumo em forma de áudio, a atividade em escrita. Essa preocupação dos/as professores/as de fazer a sequência já nesse momento de ensino remoto foi elogiada;
- ✓ Foi proposto que **antes do envio da capa do livro, fosse feita a motivação através de questionamentos sobre o tema da obra;**
- ✓ Foi questionado o fato de a motivação e a introdução estarem em um só momento, pois é importante que se compreenda que são momentos diferentes; (vide revisão abaixo)
- ✓ Para o momento da leitura, foi proposto que o livro fosse digitalizado já com questionamentos para serem respondidos ao longo da leitura pelos/as alunos/as em casa. Nesse caso, algumas questões do estudo da obra poderiam ser feitas ao longo da leitura;

4ª Proposta discutida: 3º Ano

HABILIDADES	<p>• (EF16LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (presuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre sabências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (título, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura etc. texto, encorajando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>• (EF16LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>• (EF01LP06) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se a Morte fosse uma pessoa, ela seria boa ou má? • Vocês conhecem nomes de flores? Se sim, quais? • Em que situação de nossas vidas mais utilizamos as flores? <p>• Explicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explique aos alunos que os animais e as plantas são seres vivos como nós, ou seja, que nascem e morrem. Em seguida peça que uma das crianças descreva oralmente a morte, listando algumas características da mesma. • Pergunte se a turma concorda com a descrição feita pelo colega. • Apresentação da obra para que a turma manuseie e indague: • Sobre o que vocês acham que a história vai tratar? • Será que é uma história alegre ou triste? <p>• Ler o título do livro e perguntar aos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que vocês acham que vai acontecer nessa história? • Vocês sabem o que é uma tulipa? (Analisar).
CONTEÚDOS	<p>Gênero: Texto Narrativo</p> <p>O Pato, a morte e a tulipa</p>	
<p>✓ O Primeiro Passo da sequência é a MOTIVAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientação (Organização de um espaço acolhedor, que pode ser um círculo na sala ou ao ar livre, etc.); • Conversação (Hoje vamos começar uma história muito interessante!); • QUESTIONAMENTOS <ul style="list-style-type: none"> • Quem conhece um Pato? • Como eles são? • Onde os patos gostam de ficar? • O que vocês sabem sobre a Morte? 	<p>✓ O Segundo Passo é a INTRODUÇÃO</p>

Ativar o 1
Acesse Conf

✓ O Terceiro Passo é a LEITURA

- Os alunos farão a leitura e a professora fará a mediação, fazendo as questionamentos às crianças:
- O que está acontecendo aqui?
- Quem é esse personagem com a flor na mão?
- Por que a morte estava segurando o pato?
- Por que vocês acham que a morte não querá ir ao lago?
- Qual foi a atitude do pato ao perceber que a morte estava com fra? O que ele fez?
- O que está acontecendo agora?
- Vejam a expressão do pato quando a morte sugeriu subir na árvore. Que expressão é essa?
- Qual foi o sentimento do pato em cima da árvore?
- É agora? No que o pato pensou na árvore?
- Por que vocês acham que eles foram menos ao lago?
- O que aconteceu com o pato aqui?
- A morte foi cuidadosa com o pato? O que ela fez quando ele morreu?
- Qual foi o sentimento da morte agora?
- O que vocês acham dessa cena final da morte perto de um coelho e uma raposa?
- Propor que a turma se organize em pequena grupos e distribua cópias da história para que leiam novamente.
- Após a leitura em grupo, perguntar:

	-Vocês sabem o que significa a palavra no lago. E no texto o que elas significam?
O Quarto Passo é a INTERPRETAÇÃO	Em seguida, pedir à turma que volte ao grande grupo para o compartilhamento das opiniões. Pedir para que os alunos façam o resumo da obra oralmente. Indagar as crianças: - A morte nessa história tem as mesmas características daquela descrita por vocês, antes da leitura? - O que acharam da relação entre o pato e a morte? - A culpa está representando o que na história? - A morte demonstra ter medo de água, em sua opinião, é possível que a morte tenha esse sentimento? Por quê? - Num trecho da história o pato pensa que o lago vai sentir se sozinho quando ele morrer, isso é possível? Por que ele acha isso? Constatação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura.

Atividade de Registro	
1- Sua visão sobre a morte continua a mesma, após a leitura da obra O Pato, a morte e a culpa?	
2- Que sentimento passou a existir entre o Pato e a Morte?	
3- Você gostou do final da história ou você mudaria o final?	
4- Qual o sentimento da morte quando viu o Pato sem vida?	
5- Qual foi o papel da flor na história?	
TRABALHO COM A ESTRUTURA	-Como se chama esse tipo de texto? -Tem personagens? -Onde aconteceu a história? -Quando aconteceu? -Quem conta a história? (permanecer nas indagações dando pistas sobre as características principais da narrativa)

Após a apresentação, foram feitas considerações acerca de pontos importante da proposta:

- ✓ Uma das professoras que apresentou a proposta e disse ter dúvida se deveria ser utilizada a estrutura nessa sequência, como elas fizeram;
- ✓ Uma das formadoras expôs que a estrutura é muito importante para que o gênero venha a ser produzido, porém que é importante que ela possa ser trabalhada após a conclusão das discussões com a obra;
- ✓ A outra formadora disse que acredita que o conceito de sequência básica pode ter sido confundido com o conceito de sequência didática, já que a sequência de letramento literário proposta por Cosson (2006), que prevê justamente a entrada do aluno na obra literária, sem a preocupação que é própria da sequência didática, que é o trabalho com determinado gênero e sua produção;
- ✓ A primeira formadora concordou, e disse que nada impede de que após o desenvolvimento da sequência de letramento literário, seja desenvolvido o trabalho com uma sequência didática para a produção do gênero. Disse ainda que apenas tomaria cuidado com a pergunta durante a mediação "Isso é possível?", referindo-se à sentimentos e ações dos personagens da obra, pois é necessário deixar claro que na arte, tudo é possível.

Ativar o V
Acesse Confi

REVISANDO A TEORIA SOBRE A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Segundo Cosson (2006):

- O ensino de literatura na escola tem se dado prioritariamente sob dois pressupostos: no Ensino Fundamental a utilização da leitura literária como reforço à habilidade de leitura e de escrita; e no Ensino Médio, como formação cultural do/a aluno/a (COSSON, 2006).

O que seria um bom/a leitor/a?

- A escola deve buscar a formação de um/a bom/a leitor/a, que segundo Cosson (2006) "[...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo" (p. 27). Para isso, ele conceitua que é necessária uma análise literária que tome a literatura como processo comunicativo, que precisa de respostas do/a leitor/a e que faça com que este/a penetre na obra de diferentes formas e sob vários aspectos.

MOTIVAÇÃO

- O objetivo da motivação é preparar o/a aluno/a para entrar no texto. Como exemplo disso, o autor conceitua que construir uma situação na qual os/as alunos/as devem responder a uma questão ou posicionar-se em relação a um tema, de acordo com o texto escolhido, é uma maneira de construção da motivação, que tanto pode envolver leitura, escrita e/ou oralidade.

INTRODUÇÃO

- A introdução, diz respeito à apresentação do autor e da obra. É importante também, de acordo com o autor, que se entregue um exemplar físico da obra para que os/as alunos/as possam manusear, analisar os elementos paratextuais, a capa, a orelha, o prefácio, entre outros.

LEITURA

- O próximo momento é o da leitura, a qual o autor defende que seja acompanhada pelo/a professor/a através de intervalos, já que a leitura escolar precisa ter uma direção, um objetivo a cumprir.
- Nos intervalos da leitura, o/a professor/a poderia analisar se existem dificuldades e buscar saná-las.

INTERPRETAÇÃO

- O último momento é a interpretação, a qual o autor divide em interior e exterior. A interpretação interior é aquela que acompanha a decifração, ou seja, o momento da leitura.
- O momento exterior é para o autor a "a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2006, p. 65).

INTERPRETAÇÃO

- É importante, segundo ele, que se faça um registro dessa interpretação, pois é necessário que o/a aluno/a faça uma reflexão sobre a obra lida de forma explícita e estabeleça um diálogo entre essa reflexão e os/as demais leitores/as da comunidade escolar.

Referência bibliográfica:

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

Ativar o V
Acesse Confi

EXPOSIÇÃO DE PROPOSTA COMPLEMENTAR COM A OBRA "IDA E VOLTA", DE JUAREZ MACHADO

Turma: 1º ano do Ensino Fundamental

Duração: 2 horas

Texto base: Ida e Volta, de Juarez Machado.

DESENVOLVIMENTO

Motivação

- Questionar os/as alunos/as se sabem o que são pegadas:
 - ✓ Vocês sabem o que é uma pegada?
 - ✓ Onde as pegadas normalmente ficam?
 - ✓ Todos os seres que andam tem pegadas iguais?
 - ✓ Outras coisas, que não são seres vivos, têm pegadas? (explicar o que são seres vivos se as crianças não souberem ainda; levar as crianças a pensarem nas marcas no chão deixadas pelos meios de locomoção);
- Mostrar às crianças imagens de pegadas de diferentes animais e pessoas, e rastros de automóveis, questionando-as sobre de quem são:



Olhem essas pegadas! De quem são?

- ✓ São de pessoa, animal ou automóvel? (levar à compreensão que são de dinossauros);



E essas pegadas aqui? De quem são? (levar à compreensão que são de adulto e criança);

- ✓ O que vocês acharam do autor? (mostrar uma foto no slide, se quiser)
- Convidar as crianças a fazer a leitura do livro através dos slides;

Leitura

- Apresentação de slides com a obra digitalizada, com perguntas mediadoras para o levantamento de hipóteses e para a realização de inferências, com base nas pistas do texto, por parte dos alunos.

- ✓ Vocês estão vendo que as pegadas vieram da capa? Onde o nosso personagem estava?
- ✓ Por que as pegadas são azuis?



- ✓ Vejam! O que é isso?
- ✓ O que aconteceu aqui?
- ✓ Vocês tiram que a pegada mudou de direção? Por quê? O que aconteceu?
- ✓ E esse guarda-roupa? Que roupas são essas? Quem usa essas roupas?
- ✓ Olhem: tem bola, tem raquetes. De quem vocês acham que são essas coisas?



- ✓ E aqui? O que aconteceu?
- ✓ O que foi que a personagem comeu? Vocês acham que ela jantou, almoçou ou tomou café? Por quê?



- ✓ E aqui? O que aconteceu?



E isso aqui? É uma pegada?

- ✓ Como podemos chamar?



E essas pegadinhas? Alguém já viu? Sabem do que são?

Introdução

- Mostrar à turma o livro "Ida e volta", de Juarez Machado, e questioná-la se percebem alguma semelhança com o que acabaram de discutir;
 - ✓ Tem alguma coisa parecida com o que acabamos de discutir?
- Fazer perguntas às crianças para ajudá-las no levantamento de hipóteses sobre o livro, com base na capa e na quarta capa:
 - ✓ Sobre o que vocês acham que fala esse livro?
 - ✓ Por que têm pegadas na ilustração da capa?
 - ✓ De quem são essas pegadas?
- Questioná-los sobre o título do livro:
 - ✓ E esse título? Por que vocês acham que o livro se chama Ida e volta?
- Guardar as hipóteses levantadas para que possam ser confirmadas ou refutadas na leitura (podem ser escritas no quadro);
- Expor algumas informações sobre o autor:
 - ✓ Vocês já leram algum livro de Juarez Machado?
 - ✓ Ele é brasileiro, nascido lá em Santa Catarina. Seu pai era caixeiro viajante, e por isso ele convivia mais com a mãe e o irmão. Ele além de autor de livros também é pintor, escultor, desenhista, caricaturista, mímico, designer, cenógrafo, fotógrafo e ator, ufa! Ele é muitas coisas, não é? Ele estudou na Escola de Música e Belas Artes do Paraná e já expôs suas obras tanto no Brasil, como em outros países, como Estados Unidos e Paris.



- ✓ Percebam que as pegadas mudaram de direção outra vez. O que aconteceu?



E agora? O que aconteceu?

- ✓ Percebam que têm folhas caindo da árvore. O que vocês acham que aconteceu?



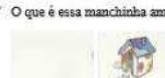
- ✓ E agora, gente? O que aconteceu aqui?

- ✓ O que é aquilo no cesto de lixo?
- ✓ De quem são essas novas pegadas? O que vocês acham?



- ✓ O que aconteceu aqui?

- ✓ Por que uma das pegadas mudou a direção?
- ✓ O que é essa manchinha amarela no poste?



- ✓ As pegadas eram de quem vocês pensavam que era?

- ✓ Onde o personagem entrou?

 <ul style="list-style-type: none"> ✓ E agora, o que houve? ✓ Por que a pegada mudou de direção? ✓ Vejam a estante, por que tem um espaço vazio? ✓ Para quem vocês acham que o personagem vai dar essas flores? 	 <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que aconteceu aqui? ✓ Por que as marcas no chão mudaram? ✓ Essa loja é de quê? ✓ Então, o que houve?
 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Então? O que aconteceu aqui? 	 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Onde ele está agora? ✓ O que está acontecendo? ✓ Por que as marcas no chão mudam?
 <ul style="list-style-type: none"> ✓ E agora, o que aconteceu aqui? ✓ De quem são essas novas pegadas? 	 <ul style="list-style-type: none"> ✓ E agora, o que aconteceu? ✓ Por que as marcas no chão estão diferentes agora? ✓ Por que as pegadas agora estão verdes?
 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Então, as pegadas eram de quem vocês pensavam? ✓ De quem são? ✓ O que está escrito na placa que ele carrega? Vamos ler? 	 <ul style="list-style-type: none"> ✓ E agora? O que aconteceu? ✓ Onde ele está?
 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gente, o que aconteceu aqui? ✓ O que ele estava fazendo? ✓ Por que a janela está quebrada? ✓ Quem geralmente joga bola e quebra a janela? (para confirmar a hipótese de que é uma criança); 	<p>Interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar os/as alunos/as sobre o título do livro: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocês lembram do título do livro? Com se chama? ✓ Por que vocês acham que tem esse nome? • Pedir para que os/as alunos/as contem o que acontece no livro;

Ativar o V
Acesse Confi

- Pedir para que os/as alunos/as usem o caderno de desenho ou uma folha A4 para representar através de um desenho os personagens da história que não aparecem na ilustração (disponibilizar lápis de colorir e tintas);
- Exposição e explicação dos desenhos;
- Anexá-los a um mural na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- ERLBRUCH, Wolf. **O Pato, a morte e a tulipa**. 1ª reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- LA FONTAINE, STAHEL, Mônica. **O velho, o menino e o burro**. Bela vista: WMF Martin Fontes, 2013.
- LAGO, Ângela. **Cena de Rua**. Belo Horizonte: RHL, 1994.
- MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. São Paulo: Agir, 1986.

Ativar o V
Acesse Confi

APÊNDICE P – SÍNTESE DO 5º ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Centro de Humanidades

Unidade Acadêmica de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Fabiana Ramos

Mestranda: Arícia Cecília de Farias Bezerra

5º Encontro: Poesia em foco

DISCUSSÃO INICIAL

Como é sua relação com a poesia? Quando e como começou?

- ✓ Uma das professoras expôs que o gosto pela poesia iniciou através do seu avô, que mesmo não tendo estudado, tocava piano e gostava de criar poesias. Ela disse ainda que passou a gostar de escrever e tem um irmão que também gosta. Hoje em dia lê menos, mas gosta de ler os textos do autor evangélico Max Lucado, que tem uma escrita bastante poética;
- ✓ Outra professora expôs que na faculdade passou a gostar mais de poesia, através da disciplina Leitura e Produção de Textos, quando foi escrever para um trabalho e fez um poema. Após isso, passou a escrever sempre que vinha uma inspiração sobre um tema. Disse também que, enquanto professora, a escola lhe aproximou mais da literatura, pois tinha que pesquisar textos e acabou se familiarizando. Gosta muito de Adélia Prado, por escrever sobre questões do dia a dia, inclusive seus textos são com base em questões cotidianas também, coisas pelas quais ela passa. Diz que gosta de ler, pois a leitura flui e a imaginação também;
- ✓ Uma das formadoras disse que a universidade a distanciou da poesia, pois nela, lidou apenas com os aspectos teóricos da mesma. Ela perguntou também se algumas professora não tinha contato com a poesia;
- ✓ Uma professora disse que era difícil que um professor não tivesse contato com a poesia. Disse ainda que para ela, seu contato com a poesia começou através do cordel, pois sua mãe recitava para ela. Depois disso, teve contato na escola, com um livro que todos queriam ler. Disse que se distanciou um pouco da leitura, mas que a função de professora lhe fez voltar a esse contato, pois o professor é obrigado a trabalhar com a poesia;
- ✓ Uma das formadoras expôs que o professor sempre tem contato com a poesia, mas a maioria não teve uma experiência de mediação na escola, que lhes fizessem se tornar bons leitores de poesia. Disse também que muitas vezes os professores só trabalham com a poesia por causa da obrigação, que em geral até se sentem desconfortáveis em trabalhar com ela;
- ✓ A professora concordou. Disse também que gosta de ler, mas não gosta de escrever, que inclusive os alunos também gostam de ler, mas não gostam que peçam para escrever;
- ✓ Uma das formadoras disse que isso acontecia, talvez pelo fato de os alunos não se sentirem seguros para isso;
- ✓ A professora disse que sim, pois se o próprio professor não foi habituado a gostar e era difícil proporcionar isso aos alunos;
- ✓ Outra professora expôs que é apaixonada pela literatura, mesmo não tendo tido contato quando criança na escola, pois na época, os professores não estavam preparados para isso. Disse também que depois que começou a trabalhar, foi que aconteceu essa aproximação. Falou que sente muito por não ter tanto tempo para ler, e acaba lendo apenas por obrigação;
- ✓ Outra professora disse que se encanta com a poesia. Disse que os alunos se encantam com a leitura em sala. Falou que os alunos percebem que a leitura é poética pela mudança de entonação;
- ✓ Outra professora disse que acredita que a paixão pela leitura começa na escola e na universidade. Disse que trabalhou muito com literatura com as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Falou ainda que na universidade teve uma professora de Literatura Brasileira que era muito boa e se encantava com suas aulas, além de outro professor de literatura sertaneja que a fez despertar para o gosto da literatura popular. Acredita que é assim que acontece com os alunos, através de um trabalho motivador com a leitura;
- ✓ Uma das formadoras disse que é muito importante ter um professor que inspira o aluno para a leitura e isso é possível a partir do momento em que o professor é apaixonado por aquilo que ele ensina, no caso a literatura, a poesia;
- ✓ Uma das professoras disse que a poesia é muito bonita, porém ela a assusta um pouco, por sua complexidade, por achar difícil entender a mente do outro, a época em que ela foi criada, por caber muitas interpretações e ter muitos recursos a serem trabalhados;
- ✓ Outra professora disse que seria bom que os professores pudessem ter contato com os autores para saber o que eles quiseram dizer em determinado texto, mas isso não é possível;
- ✓ Outra professora disse que é tão difícil trabalhar com poesia e talvez seja por isso que os professores se apeguem tanto à estrutura;

- ✓ Uma das formadoras disse que é importante ter em mente que o texto estabelece um diálogo com o leitor, que ele não é um monólogo do autor. Dessa maneira, o professor não precisa ficar tão preocupado com o que o autor quis dizer, mas com os sentidos que o leitor atribui ao texto com base em suas experiências leitoras e de vida;

APRESENTAÇÃO TEÓRICA

↳ O que é a Poesia Infantil?

• "Bordini (2009) destacou o desenvolvimento infantil articulado ao estudo de poesia, esse gênero literário composto de ritmo e rima que influenciam a nossa forma de ler e experimentar as características que permeiam essa leitura. Desta forma, compreende-se que [a poesia infantil] se articula à ideia geral de poesia, na qualidade de arte, no entanto com o uso das palavras proporcionando o despertar da sensibilidade, contudo carrega elementos peculiares, que se aproximam mais do universo infantil" (SANTOS; FERREIRO, 2019, p. 73, grifo nosso).

Quais os elementos principais da poesia infantil?

• "A poesia infantil [...] enquanto gênero, segue as características de toda obra poética: possui (rigorosamente ou não) versos, estrofes, ritmos, rimas, que abrigam imagens e combinações inusitadas de palavras" (AGUIAR et al., 2001, p. 110).

Quais os elementos principais da poesia infantil?

• "Bordini (2009), também destaca alguns elementos que permeiam a poesia infantil, como: ritmos, alterações, assonâncias, anáforas, rimas, estrofes, metros variados, entre outros. Dessa forma, o traço sonoro da poesia [...] ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança. [...]" (BORDINI, 1986, p. 231" (SANTOS; FERREIRO, 2019, p. 73, grifo nosso).

Segundo Aguiar et al.:

"Certos elementos chamam a atenção do leitor infantil, por isso devem ser levados em conta na elaboração dos poemas para ele".

- O ritmo;
- O uso de imagens simples;
- As estrofes e os versos curtos.

Exemplo de ritmo no poema "O relógio", de Vinícius de Moraes e de imagens simples no poema "Estrelinha", de Sidônio Muralha.

Ritmo é uma percepção física em determinado espaço e tempo. Já as **imagens** nos poemas são causadas através do uso de figuras de linguagem (como metáforas, comparações, metonímias, entre outras).

Quanto à autoria...

Para Aguiar et al. os poemas infantis podem ser classificados em:

Autôntica	Imaginária (fantasmagórica)	Folclórica
<ul style="list-style-type: none"> • Folclórica • Autoral 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa; • Descritiva; • Expositiva; • Mista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lúdico; • Pedagógico; • Humor; • Romântico; • Lírico.

Aguiar et al. apresenta a divisão feita por Veríssimo de Melo em: "brincos, recitados para crianças; as memórias, repetidas pelos pequenos para fazer somas e números; e as parlendas propriamente ditas, mais complexas, declamadas pelas crianças com um fim especial, inclusive trava-língua."

Folclóricas

Autorais

• "À outra vertente pertencem os poemas criados livremente por autores identificados. Nesse caso, estão os textos poéticos de composição mais livre: podem ser regulares ou não, com versos brancos ou rimados, repetitivos ou novos, arranjados em estrofes curtas ou longas, ao gosto do poeta." (AGUIAR ET AL., 2001, p. 117)

Quanto ao discurso predominante...

Narrativo	Descritivo	Expositivo
<p>O QUANDO ANTES</p> <p>O tempo desponta com sua cara branda no canto do céu no meio da manhã.</p> <p>Bezo norte do céu cor-de-rosa e muito azul é sempre no quarto um passarinho bem-luz.</p> <p>Olta no chegar no solta no que-estava novo. Foi estranho assim solta com todo de brinco.</p>	<p>O QUANDO DO TRO-CALOR</p> <p>Nô tô quente Fôz tempo quente Sô um sol Aquece.</p> <p>Nô tô quente Que quente É o tempo quente Bem molhado</p> <p>Diler Camargo</p>	<p>CONVITE</p> <p>Poesia é brincar com palavras como se brinca com bola, piçangão, pilão.</p> <p>Só que brinca, piçangão, pilão de tanto brincar se gostam.</p> <p>As palavras são: quanto mais se brinca com elas mais feliz ficam.</p> <p>Como o liquid do rio que é água sempre novo. Como cada dia que é sempre um novo dia. Vamos brincar de poesia?</p> <p>José Paulo Paes</p>



Por fim, a finalidade...

- "Nesse sentido, o poema infantil cumpre uma função singularmente emancipatória no quadro do desenvolvimento da criança, uma vez que através do jogo, lhe permite simular, reordenar, as habilidades linguísticas mais sofisticadas [...] proporcionando-lhes maior consciência das possibilidades da linguagem em relação ao mundo, sejam elas estéticas ou pragmáticas." (BORDINI, 1981, p. 34, grifo nosso)

Sem o trabalho adequado com a poesia na escola, para Souza (2012, p. 141):

- "... não é possível realizar com os alunos a viagem que poderia levá-los a descobrir os vários significados da palavra poética, que essas palavras não se gastam, são sempre novas, podendo conseguir novos modelos linguísticos capazes de inventar o real, numa concepção de poesia "como tessitura constitutiva de palavras mágicas, desencadeadas de uma realidade específica, - a ARTE, onde tudo que não existe é possível de ser dito pelo poeta" (TREVIZAN, 1999, p. 177).

PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Que tal uma proposta?

Proposta de letramento literário com poema

Turma: 3º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 1 dia de aula.

Texto base: Poema Gatos, presente no livro Gatos, de Roseana Murray e Willian Amorim.

Introdução

- Apresentar o livro que contém o poema a ser lido com eles/as, expondo a capa, o título, a autora e o autor;
- Remitir que eles/as manuseiem a obra;
- Fazer a leitura dos elementos paratextuais;
- Expor uma breve apresentação da autora e do autor;
- Vocês sabem que esse livro foi escrito por duas pessoas?
- Como vocês acham que duas pessoas escreverem um único texto?
- No caso desse livro, a autora enviou um poema para o autor, e ele respondeu com outro poema. Assim, escreveram juntos esse livro, "como uma cama de gato", como disse o autor.
- Vocês sabem o que é a jogo cama de gato? Só vou contar após a leitura!

Motivação

- Questionamentos: A turma sabe o que é um gato, sabem sobre o animal gato?
- Vocês conhecem o animal gato?
 - Alguém tem esse bichinho em casa ou no casa de algum pedone?
 - Como ele é? Como é a pelo dele?
 - O que ele come?
 - O que ele normalmente faz durante o dia?
 - É a noite?
 - Onde ele costuma ficar?
 - Ele gosta de passar?
 - Para onde ele vai quando precisa?

- Questionar se eles/as conhecem algum texto, desenho, música ou filme que tenha o gato como personagem.
- Vocês conhecem alguma música que fale ou que tenha um gato como personagem?
 - É desenhos?
 - Alguém texto que já leram?
 - Alguém filme?

Debatir que os alunos expõem suas vivências com os livros.

- A autora Roseana Murray nasceu no Rio de Janeiro e é formada em Literatura Francesa. Ela escreve textos para crianças desde 1980 e se inspirou na autora Cecilia Meireles. Já ganhou vários prêmios por seus textos infantis.
 - O autor Willian Amorim é professor do IF do Maranhão. Ele é membro fundador do Centro de Estudos Psicanalíticos do Maranhão e do Centro de Estudos Freudianos do Recife.
 - É o ilustrador? Vocês sabem o que é um ilustrador?
- Explicar o que faz um ilustrador:
- O nome dele é Geraldo Fialho. Ele é do Maranhão, assim como o autor do livro, mas ele mora em Londres, no Inglaterra, há 20 anos. Ele é artista plástico, explicar o que é um artista plástico se quiserem/elas não souberem!



Gatos

Um gato azul
parece feito
de nuvem de veludo;
onde pisa
deixa pegadas
de seda,
pegadas de ar.
Será que pensa luar?

Um pé em casa,
um pé na rua,
um olho no dono
outro na lua.

De cima do telhado,
com os olhos,
gatos desamarram
a lua do céu.
De cima do telhado,
gatos mastigam
estrelas
que cintilam sonhos.

LEITURA

- Espor em slides o poema que será lido, retirado do livro "Gatos";
- Fazer a leitura entonada do poema com a turma;
- Pedir para que outros/as alunos/as leiam novamente o poema, dividindo em estrofes por aluno/a;

INTERPRETAÇÃO

- Questionar os/as alunos/as acerca das imagens presentes no poema.
- Por que vocês acham que o eu-lírico compara a gato a uma nuvem de veludo? (explicar o que é eu-lírico se eles/as não souberem)
 - Por que vocês acham que o pegada dele é de seda? Vocês sabem o que é seda? É pegada de ar? (levar os/as alunos/as a lembrarem da leveza do ar, da maciez da seda)
 - Por que o eu-lírico pergunta: será que pensa luar?
 - É no segunda estrofe? Como vocês imaginam que o gato está?
 - É possível desamarrar a lua com os olhos? O que será que essa estrofe quer dizer? (lembrar aos/as alunos/as que na linguagem poética tudo é possível)

- Os gatos mastigam as estrelas? O que vocês acham que a eu-lírico quis dizer com isso?
 - E as estrelas ostentam sonhos? O que quer dizer?
- Convidar os(as) alunos(as) a brincar de ilustradores do livro;
 Pedir para que os(as) alunos(as) representem uma das imagens apresentadas pelo poema através de uma ilustração;
- O gato de nuvens de veado deixando pegadas de seda e de ar;
 - O gato com um pé na casa outro na rua;
 - O gato com um olho no dono outro na lua;
 - O gato no telhado desamassando a lua com os olhos;
 - O gato mastigando estrelas que ostentam sonhos;
- Escrever o poema lido em um cartão;
 Expor as ilustrações nas paredes da sala, como em um museu de arte (mostrar aos(as) alunos(as) imagens de como é um museu de arte internamente);



-Fazer uma exposição de arte na sala com o livro, o poema exposto e as ilustrações feitas pelos(as) alunos(as);

-Convidar as outras turmas para irem conhecer a exposição, uma de cada vez, onde cada aluno(a) explicará sua obra remetendo-a ao poema lido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). *Era uma vez... Na escola: formando educadores para formar leitores*. AGUIAR, Vera Teixeira (et al.). 4ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BORDINI, Maria da Glória. Por um conceito de poesia infantil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 14, n. 43, p. 7-37, março, 1981.
- AMORIM, William; MURRAY, Roseana. *Gatos*. São Paulo: Editora Pemmux, 2019.
- SANTOS, Juliane; PINHEIRO, José Helder. "A menininha" na sala de aula: reflexões e proposta de abordagem de um poema. *Revista ENTRELETRAS*, Araguaína, v. 10, n. 2, jul/dez, 2019.
- SOUZA, Renata Junqueira de. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

APÊNDICE Q – SÍNTESE DO 6º ENCONTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação
 Centro de Humanidades
 Unidade Acadêmica de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Orientadora: Fabiana Ramos
 Mestranda: Arícia Cecília de Farias Bezerra

6º Encontro: Propostas de letramento literário com base em poemas

O 6º Encontro propôs uma discussão voltada para propostas elaboradas pelos/as professores/as participantes. Esse momento visou a aplicação prática das teorias discutidas anteriormente sobre **poesia** e sobre **as seqüências de letramento literários, propostas por Cosson (2006)**.

1ª Proposta discutida: 5º ANO

HABILIDADE/ESCRITA:

- (DPO33) Tipifica os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos literários e sonoros, de comparações e metáforas e de recursos gráficos-visuais em textos verbalizados.

Conteúdos a serem desenvolvidos:

- Gêneros textuais: Poesia "O medo do menino" (Cláudio)

Atividades principais para a seqüência didática:

1º Momento: Motivação:

Questionar a turma sobre o que eles/as sabem sobre o medo e como conseguem lidar com esse sentimento:

- Você sabe o que é medo?
- Você já sentiu medo de alguma coisa?
- É hoje de que você sente medo?
- Você já assistiu um filme de terror?
- O que caracteriza um filme de terror?

2º Momento: Introdução:

- Apresentar o título da poesia "O medo do menino" digitado.
- Levantamento de hipóteses acerca do título da poesia.
- Apresentar a biografia do seu autor - Cláudio (ver anexo).
- Comentários acerca da biografia de autor "Cláudio".

- Assim para que alguns alunos possam ler o mesmo poema dividido em estrofes.

- Fazer a leitura em voz alta com perguntas:

- O eu-lírico fala de um menino estranho, que tipo de menino você acha que ele seria?
- Por que o menino diz, "temo de fazer? Venho de dentro"?
- Em que lugares do caso o menino topa que venha à lástima?
- Quem o menino acha que provocou o detalhe?
- E você, acredita em fantasmas? E em outras coisas?
- O que o menino vê no escuro por ali?
- E o que o menino acredita de lástima?
- O que faz o medo do menino aumentar?
- O que faz o medo do menino diminuir?
- Em que situação do caso o menino está?
- O que o menino faz para vencer o medo?

3º Momento: Integração:

3º Momento: Lettura

- Escutar em voz alta o poema que será lido alternadamente e individualmente pelo aluno:

O medo do menino

Que menino estranho,
acho lá do lado,
temo de dentro!

Que menino estranho
no escuro,
no escuro,
no escuro mesmo!

Se eu tiver medo de alguma coisa,
de lá do lado,
de lá do lado,
de lá do lado mesmo!

E o menino acha
que eu vou fazer
de lá do lado,
de lá do lado,
de lá do lado mesmo!

Se eu não quiser
de lá do lado,
de lá do lado,
de lá do lado mesmo!

Se não, eu quero
de lá do lado,
de lá do lado,
de lá do lado mesmo!

É o menino estranho,
No lado do escuro,
Se eu não quiser
de lá do lado,
de lá do lado,
de lá do lado mesmo!

- Ouvir com atenção a interpretação do poema feita pelo professor.

- Questionar os alunos acerca da construção presente no poema:

- Você costuma ter medo de coisa também?
- O que você faz para enfrentar os seus medos?
- Como foi que o medo do menino surgiu?
- Você acha que o medo do menino era real, ou apenas imaginação?
- As histórias inventadas antes da leitura do poema tiveram significados na realidade?
- O que acharam do texto?
- Que vento gostoso de dentro? Por quê?
- Que sentimento, ideia o poema faz surgir?

- Como você perceberia a poesia apresentada não tem nenhuma imagem, por tal razão, fazerem uma ilustração bem bonita para esse poema?

- Pedir para que cada aluno faça uma ilustração do poema trabalhado, destacando os detalhes que mais lhe chamou atenção.

- Solicitar que cada aluno faça a apresentação da sua ilustração para os demais alunos da turma.

- De que ela gosta? De que ela não gosta?
- Você gosta de avô? Você tem algum avô? Qual?
- A avó do poema tem avô ou avó também? O que você acha sobre avô/avó? (explique sobre avô/avó)
- A avó tinha avô? Quem era esse avô? Você tem avô?
- Qual a importância da avó para você?
- Por que a avó ficou tão perto da avó? Como ela se sente? (Poderia contar alguma coisa?) (explique o que é o avô)
- O que a avó sempre fez ou fez um tempo de tempo?
- Por que a avó ficou tão perto da avó?
- Você tem avô? O que é um avô?
- A quem a avó contou sua história?
- Por que a avó ficou tão perto da avó? (Poderia contar duas histórias?)
- O que você acha sobre esse avô? "A avó contou a história para mim."
- Por que você acha que a avó ficou tão perto da avó?

4. **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Depois de estudar um momento anterior, você se dá o direito de apresentar a obra de literatura e o texto de poesia, (explique o que é poesia)

OBJETIVOS: Ler e interpretar o texto de poesia, que contém um poema.

4. **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** A partir do poema trabalhado, explore as crianças que possuem uma avó, elas elaboram um foto-collage com imagens suas para representar a importância da avó, em seguida, elas vão ler e interpretar para construção de um poema.

4. **OBJETIVOS:** Interpretar o texto de poesia, ler e interpretar o texto de poesia, fazer uma comparação de texto e apresentar a obra em forma de poema.

4. **OBJETIVOS:** Interpretar o texto de poesia, ler e interpretar o texto de poesia.

4. **OBJETIVOS:** Interpretar o texto de poesia, ler e interpretar o texto de poesia.

4. **OBJETIVOS:** Interpretar o texto de poesia, ler e interpretar o texto de poesia.

4. **PROPOSTA DE ATIVIDADE:** Após a construção do texto de poesia, as crianças vão ler e interpretar o texto de poesia, apresentando a obra em forma de poema, explorando as ideias principais através de um vídeo gravado pelo professor de classe (a).

Após a apresentação, foram feitas considerações acerca de pontos importante da proposta:

- ✓ O grupo deixou claro que a proposta foi feita para ser desenvolvida no modo remoto de ensino; A proposta será desenvolvida através de vídeos a serem enviados para os/as alunos/as;
- ✓ Uma das formadoras expôs ter achado a proposta bastante criativa, gostou da atividade proposta na motivação, pois acha importante que os/as alunos/as registrem algo nesse momento. Lembrou que alguns/as alunos/as podem não ter avós, e assim seria bom que fosse questionado, na proposta de atividade da motivação, se os alunos/as tinham avós, ou tinham outra pessoa que exerça esse papel da avó. A mesma ainda expôs que o grupo poderia aproveitar melhor a cena criada no ambiente, explorando a fantasia de avó, bem como os objetos expostos, iniciando o levantamento de hipóteses. Expôs também que os/as professores/as conseguiram identificar os pontos de indeterminação no poema escolhido e souberam fazer as perguntas com base nesses pontos. Ela disse ainda ter gostado dos vídeos propostos na última proposta de atividade da interpretação, porém, é necessário que se tome cuidado com a quantidade de obras, pois todas precisam ser discutidas e trabalhadas em aulas, para que haja a comparação com a obra base e não fuja da ideia de interpretação;
- ✓ Uma das professoras do grupo expôs a vontade de estar em sala de aula para que as propostas fossem desenvolvidas presencialmente, pois no momento de planejamento as vezes se confundem se estão em sala ou modo remoto;
- ✓ A outra formadora falou da importância da evidência que foi dada ao ilustrador na proposta, porém que houvesse o cuidado quando se diz que o texto tem dois escritores, pois o ilustrador, embora tenha a mesma importância, criou as imagens, enquanto o escritor, o texto verbal;

3ª Proposta discutida: 3º ANO

PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM POEMA

Turma: 3º Ano do Ensino Fundamental

Duração: Um dia letivo.

Objetivos: EF15LP15 Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Texto base: Leilão do Jardim de Cecília Meireles

MOTIVAÇÃO

- ✓ Antecipação
- Preparação do ambiente para a atividade
- ✓ Conversação
- Apresentar a leitura como uma atividade prazerosa
- ✓ Questionamentos à Turma para explorar os conhecimentos prévios e prévios
- Vocês sabem o que é um jardim?
- O que tem em um jardim?
- Na casa vocês têm jardim?
- Na rua onde vocês moram existem praças com jardim?
- Vocês gostam de observar flores, animais, pássaros?
- Que animais, geralmente podemos encontrar em um jardim?

- ✓ Questionar se os alunos conhecem alguma música ou música, filme ou desenho animado que fale de jardim.

- Vocês conhecem alguma música que fale sobre jardim?
- Já leram algum texto que se refere a um jardim?
- Assistiram algum filme, onde a história acontece num jardim?
- É desenho animado?

- ✓ Deixar que as crianças exponham suas experiências;
- ✓ Perguntar aos alunos:

- Vocês sabem o que é um Leilão?
- Algum de vocês já assistiu um Leilão ou já participou?

- ✓ Explicar reforçando a fala das crianças:

Leilão é a oferta de um objeto, para ver quem paga o melhor preço.

- ✓ Integrar as crianças

- Vocês acham que essa lógica comercial pode se aplicar a tudo que existe?

INTRODUÇÃO

- ✓ Apresentação do texto que contém o poema que será lido durante o trabalho, separando o corpo, o título, e parágrafos
- ✓ Discutir que há diferenças entre o texto e o vídeo
- ✓ Ler o título do poema e questionar os alunos

Sobre o que vocês acham que o texto vai tratar?
Vocês gostam dessas viagens?
Vocês conhecem tudo que está nas viagens? Já foram?
Como podemos explicar o que os viagens mostram?

- ✓ Fazer uma breve apresentação da autora

Você já conhece falar de Cecília Meireles?
Alguns de vocês já viu alguns textos dela?

- ✓ Uma breve explicação sobre a autora

A autora Cecília Meireles, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901, considerando uma das maiores poetas de literatura brasileira. Formada professora primária, Cecília publicou em 1910 o seu primeiro livro de poemas.
Em 1934 fundou a primeira biblioteca dedicada ao público infantil, no Rio de Janeiro.

- ✓ Apresentar em slides algumas das viagens que ilustram o poema

Viagem - Escalada - Favela - Serra - Cascatela

- ✓ Fazer uma leitura integrada com a letra
- ✓ Fazer que os alunos que estão conhecendo o poema, descreva em palavras, o vídeo

INTERPRETAÇÃO

Questionar as crianças a respeito das viagens presentes no poema

Vocês acham que essa jornada assim?
O que vocês acham do músico estar olhando essas coisas?
Por que vocês acham que o poema se chama Leilão de Jardim? O que tem a ver com um leilão?

Todas essas coisas que são expostas pelo músico existem nos jardins?

- ✓ Explicar o significado de asfalto para as crianças

O músico, ao público ou sujeito lírico são nomenclaturas utilizadas para indicar a voz que escreve o poema

Na segunda estrofe, como vocês imaginam que é uma música do Fernando?
É um texto, por que o músico afirma que o sapo é a pedreira?

- ✓ Fazer um diário que represente algumas das viagens que aparecem no poema durante a explicação

A poesia de um ser de arte
A poesia de um jardim de flores

- ✓ Questionar os alunos sobre

Essas viagens têm algo a ver com as ilustrações do caso?
Eles têm algo a ver com o título do poema? Qual a conexão?

LEITURA

- ✓ Explorar um slide o poema

Leilão de Jardim

Quem nos ensina nos jardins uma flor?
Resolvidas de mostrar como
Será feita a poesia, o poema,
nos jardins e sobre nos jardins?

Quem nos ensina uma música?
Quem nos ensina um texto de arte?
Um lago entre o asfalto e terra,
uma música do Fernando?

Quem nos ensina uma ilustração?
É uma coisa, que a pintura?
É a música e o meu sapo?
É o jardim dentro do jardim?

Quem é o meu leilão?

Cecília Meireles

-Um lago entre o mar e o céu, (explicar o que é lago, lago, lago é a designação de vários pontos topográficos)

-Uma música do Fernando

-Um sapo sendo pedreira

-Um jardim dentro do jardim

- ✓ Escovar o poema lido em um cartaz e afetar no lado do slide
- ✓ Explicar as ilustrações que aparecem no slide como um um jardim de arte
- ✓ Mostrar aos alunos imagens de como é um jardim de arte
- ✓ Realizar uma explicação do slide no slide, com o slide o poema exposto, o livro e as ilustrações feitas pelas crianças
- ✓ Convidar os alunos para entrarem a exposição, sendo uma turma por vez, onde cada aluno explicará sua obra relacionada ao poema
- ✓ Realizar uma encenação do poema "Leilão de jardim" para os convidados

Após a apresentação, foram feitas considerações acerca de pontos importante da proposta:

- ✓ O grupo apresentou a proposta e deixou claro que ela seria para aplicação presencial
- ✓ Uma das professoras expôs que já haviam trabalhado esse poema, que os/as alunos/as haviam feito as ilustrações para o poema;
- ✓ Outra professora expôs que já haviam trabalhado esse poema, e desenvolveram um leilão em sala de aula;
- ✓ A formadora achou a ideia interessante;
- ✓ Outra professora do grupo disse que pensaram em fazer o leilão, mas que da outra vez que fizeram, utilizaram a interdisciplinaridade, trabalharam matemática com a utilização de dinheiro para o leilão, mas disse que não achava interessante nesse caso, pois poderia fugir da interpretação da obra. Disse também que a sequência didática é muito boa, mas não alcança esse nível de interpretação e aprofundamento da obra literária.
- ✓ A formadora concordou com o posicionamento da professora, e disse que a diferença entre a sequência de letramento literário e a sequência didática, é que a primeira foca na compreensão da obra literária em si, já a segunda, visa o conhecimento sobre um gênero e posteriormente sua produção. Disse ainda que a colocação da professora foi muito pertinente quanto ao fato de que na interpretação, tudo deve girar em torno da obra base, e tudo que for feito tem que estabelecer uma conexão com essa obra, e não fugir de seu sentido. A mesma ainda expôs que gostou muito da sequência apresentada pelo grupo, ficou preocupada apenas com o fato de, na interpretação, se repetir o que foi proposto por ela em uma sequência anterior, pelas professoras estarem muito apegadas ao que foi mostrado na sequência. Disse que é importante que se solte a criatividade para a exploração da obra e de suas riquezas.
- ✓ A outra formadora presente expôs que a ideia de dramatização dessa obra era muito boa, pois esse texto é bastante visual, além do fato de que só se encena aquilo que se compreende, então a dramatização seria a última

atividade da sequência, já que o leitor/a lerá várias vezes o texto para escolher o melhor modo de fala. Concorde com a professora ao dizer que a sequência de letramento literário serve justamente para a compreensão do texto, e que a interdisciplinaridade pode tirar o foco mesmo. A formadora deixou claro, com base em uma palestra de Rildo Cosson, que se pode utilizar um texto literário para dar aula de outra coisa, porém, tem que ficar claro para o/a aluno/a que ele/a não está fazendo a leitura literária, que ele/a está utilizando o texto para outro fim.

- ✓ Uma professora disse que na maioria das vezes o texto literário é utilizado apenas como ponto de partida para outros conteúdos.
- ✓ A outra formadora disse que nada impede de que seja feita uma sequência de letramento literário e depois o seu texto base, seja utilizado como motivador para outros assuntos.
- ✓ Outra professora disse que acredita ficar até mais fácil para o/a aluno/a, após a compreensão e apropriação do texto, que ele/a compreenda os demais conteúdos.
- ✓ Uma das formadoras expôs que não há como gostar de algo que você não entende. Então, para gostar de ler é necessário que se compreenda o que lê. Disse ainda que, para se compreender o que lê, é necessário que haja essa mediação a ser feita pelo/a professor/a.

ESPOSIÇÃO DE PROPOSTA COMPLEMENTAR COM A OBRA “CAIXA MÁGICA DE SURPRESA”, DE ELIAS JOSÉ – MODO PRESENCIAL

Proposta de letramento literário

Tema: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Duração: 1 hora

Texto base: Caixa Mágica de surpresa, de Elias José

Desenvolvimento

MOTIVAÇÃO

- Fazer questionamentos para avaliar o conhecimento dos alunos sobre livros
 - ✓ Você já leu alguns livros? Qual?
 - ✓ Tem algum que nunca leu um livro? Mas teve algum contato com algum livro? Ou não tem contato com livros?
 - ✓ O que você achava de um livro que leu?
 - ✓ Sobre o que estava o livro que você leu?
 - ✓ Era uma história, tipo terror, comédia, aventura, suspense...?
 - ✓ Era de poesia? Sobre o que falavam as poesias?
- Pedir para que avise algumas palavras no sujeito que aparecem no livro (leu o seu livro) que foram os responsáveis explicar o que é um adjetivo.
- Pedir para que avise algumas palavras que aparecem no contexto, através de um questionamento feito para ser respondido no momento.
 - ✓ Qual o título e o autor do livro que você leu? Dê um adjetivo ao livro de acordo com o que você achou dele.
- Pedir para que avise algumas palavras que nunca leu nenhuma livro parecido como o livro de discussão ao livro em um adjetivo, através de perguntas.
 - ✓ O que você viu nas ilustrações?
 - ✓ Por que você achou que não eram livros e não estão em lá? O que isso quer dizer?
 - ✓ Tem uma mesma história e uma história diferente? O que você achou que quer dizer?
- Fazer questionamentos sobre a título para levantamento de hipóteses.
 - ✓ Por que você achou que o título é “Caixa mágica de surpresa”?
 - ✓ Que coisa é isso?
 - ✓ O que você achou que a título tem a ver com as ilustrações?
 - ✓ O que o título e as ilustrações tem a ver com os textos do livro?
- Apresentar o autor:
 - ✓ O nome do autor desse livro é Elias José. Você conhece? Consegue se lembrar algum texto dele?
 - ✓ Ele é escritor e professor de literatura. Nasceu em um distrito de Minas Gerais e morreu no literato em 1970, mesmo já tendo publicado alguns romances com títulos como *Orquídea* e *Um livro chamado Livro*. Também tem um livro chamado “Caixa”, que foi bastante premiado. Muitos de seus textos foram traduzidos e publicados em outros países como, México, Estados Unidos, Canadá, entre outros. Ele foi agraciado como professor de Faculdade de Educação de Unesp, Minas Gerais, e faleceu em 2008, em Santos SP.

LEITURA

- ✓ Faça leitura de alguns poemas localizados no livro:

✓ Você sabe o que são livros e para que servem? De acordo com as experiências que você já teve com livros, defina em sua própria linguagem o que você acha deles.

INTRODUÇÃO

- Exibir o livro “Caixa mágica de surpresa”, de Elias José, dizendo que os alunos vão trabalhar (e não ler) esse livro, após o livro em discussão paralelamente que mostrar aos alunos.



- Explorar as ilustrações de capa fazendo questionamentos para levantamento de hipóteses.

Caixa mágica de surpresa

Um livro é uma história, é caixa mágica de surpresa.

Um livro parece um livro, mas não é grande demais nem pequeno.

Um livro tem uma história que, de repente, começa a gente ler, ler, ler.

Um livro é aquele de histórias de pessoas, de coisas, de lugares, de livros e coisas.

Um livro é uma história que começa a gente ler, ler, ler, e termina com um fim.

Um livro de histórias, um livro de aventuras, um livro de sonhos, um livro de aventuras, um livro de aventuras.

Elias José

- Fazer a leitura junto com outra turma;
- Pedir para que cada turma abra a caixa e leia uma estrofe em voz alta;
- Apresentar o vídeo de *Quem é Quem?* de Colares, no qual os personagens fazem a dedução do poema;
- Questionar sobre o texto e ler as perguntas do programa:
 - ✓ O que vocês sabem de livros dos personagens de *Quem é Quem?*
 - ✓ Eles fazem algo diferente dos seus livros após lerem?
 - ✓ O que foi diferente?
- Fazer mais uma leitura e pedir às turmas de questionamento:
 - ✓ Você já ouviu alguém a quem descrevem a quem é a caixa mágica de surpresa? O que é?
 - ✓ Por que o primeiro diz que a caixa mágica não tem nada, mas não é? (Cuidado com o uso do verbo *ser* no sentido de *existir*)
 - ✓ Um livro tem peso? Por que você acha que o livro tem peso? Ele está cheio de livros?
 - ✓ Por que você acha que ele compra o livro à um preço de desconto?
 - ✓ Se não estiver, como seria, isso é melhor do que não? Tem peso um livro?
 - ✓ Por que você acha que ele diz que o livro é todo ele?

INTERPRETAÇÃO:

- Checar se há frases literárias plenas e abstratas ou metafóricas:
 - ✓ Então, você aceita ou que é a caixa mágica de surpresa?
 - ✓ E se não estiver em casa? Tem algo a ver com o poema que isso?
- Fazer questionamentos sobre o poema procurando o aspecto da trama:

- ✓ Por que você acha que o primeiro não a leva uma caixa mágica de surpresa?
- ✓ Pelo que ele diz no poema, o livro é algo bom ou ruim?
- ✓ O que pensa que ele sente quando lê um livro?
- ✓ Esse sentimento dele, se pensa com o adjetivo que você atribuiu ao livro que levou ao que você acha dos livros?
- Pedir para que cada turma abra a caixa e responda as questões no caderno:
 - ✓ Qual o sentimento de quem compra o livro "Caixa mágica de surpresa" sobre o livro? Por que você acha que ele sente isso?
 - ✓ Esse sentimento se pensa com o adjetivo que você atribuiu ao livro que levou a que você acha dos livros? Por que você acha que foi parecido ou muito diferente?
 - ✓ Seu sentimento em relação aos livros mudou após a leitura do poema?
- Pedir para que cada turma apresente uma resposta para a turma.

DOCAS:

Estágio 1: texto

- Fazer a leitura oralizada pelo/a professor/a e pelo/a aluno/a do poema "Caixa do livro", de Ricardo Azevedo;
- Ler o poema com pausas sobre o poema ao longo da leitura;
- Comparar para os dois alunos as diferenças e semelhanças entre os sentimentos

que os dois no livro expressam nos textos em relação ao livro.

Possibilidades de trabalho após a sequência de letramento literário

- É possível trabalhar com os adjetivos e suas funções quanto aos sentidos no poema "Caixa mágica de surpresa";
- Pode ser trabalhado as figuras de linguagem, metáfora e comparação, e suas conotações no sentido do texto "Caixa mágica de surpresa";
- Pode ser desenvolvido uma sequência didática para a produção de poemas;
- Pode ser desenvolvido um projeto pedagógico que coloque o livro como central, em observando ida à biblioteca da escola ou de cidade, entrevista com leitores da escola ou da comunidade, visita de alguma escritoria da cidade, etc.

EXPOSIÇÃO DE PROPOSTA COMPLEMENTAR COM A OBRA "CAIXA MÁGICA DE SURPRESA", DE ELIAS JOSÉ - MODO REMOTO

Proposta de letramento literário

Turma: 4ª e 5ª ano do Ensino Fundamental

Duração: Três dias no ensino remoto

Texto base: Caixa Mágica de surpresa, de Elias José

Desenvolvimento

FILIA

que você se tratem dele com livros, define com um adjetivo o que você acha dele. (NÃO COPIAR ESSA QUESTÃO SE NUNCA LEU NENHUM LIVRO)

MOTIVAÇÃO

- Enviar para cada turma as seguintes questionamentos, pedindo para que enviem uma foto das perguntas e respostas copiadas no caderno:

- Enviar para os alunos um vídeo curto explicando o que são adjetivos:

Atividade sobre o livro:

- ✓ Você já leu algum livro? Qual?
- ✓ Você que nunca leu um livro já teve algum contato com algum? Ou leu um texto em outra língua? Como foi seu contato com esse livro?
- ✓ O que você acha de um livro que tem peso?
- ✓ Sabe o que tem no livro que você leu?
- ✓ Era livro de narrativa ou poema?
- ✓ Qual o título e o nome do livro que você leu? De um adjetivo ao livro de acordo com o que você achou dele. (NÃO COPIAR ESSA QUESTÃO SE JÁ LEU ALGUM LIVRO)
- ✓ Você sabe o que são livros e para que servem? De acordo com as experiências

INTRODUÇÃO

- Enviar a foto da capa do livro "Caixa mágica de surpresa", de Elias José,



- Enviar um pequeno texto respondendo quem é o autor, para que cada turma se apresente

- ✓ O nome do autor desse livro é Elias José. Ele é escritor e professor de literatura. Nasceu em um distrito de Minas Gerais e iniciou os estudos em 1970, mesmo já tendo ganhado alguns concursos com textos muito criativos e muita originalidade de livros. Escreveu um livro chamado "Centa", que foi bastante premiado. Muitos de seus textos foram traduzidos e publicados em outros países como, México, Estados Unidos, Canadá, entre outros. Ele era aposentado como professor da Faculdade de Filosofia de Oaxaca, Minas Gerais, e faleceu em 2006, aos 32 anos de idade.

- Envie as seguintes questões para serem copiadas e respondidas, através das atividades:

Atividade sobre o livro "Canta mágica de surpresa", de Elias José:

- ✓ O que você tem nas ilustrações?
 - ✓ Por que você acha que seu nome fazê-lo está em fila? O que isso quer dizer? Na ilustração da capa do livro, há uma menina também e uma borboleta lá em cima. O que você acha que quer dizer?
 - ✓ Por que você acha que o título é "Canta mágica de surpresa"?
 - ✓ Que coisa é isso?
 - ✓ O que você acha que o título tem a ver com as ilustrações?
 - ✓ Sobre o que o texto do livro vai falar na sua opinião?
- Peça para que escrevam uma frase com os pronomes e suas representações:

2º DIA

- ✓ Por que você acha que ele comprou o livro à um preço de desconto?
- ✓ Se você colorir, desenhar, fazer e falar as coisas boas? Tem uma boa ideia?
- ✓ Por que você acha que ele diz que o livro é tudo isso?

3º DIA

INTERPRETAÇÃO

- Entar um vídeo com uma leitura de/ professor/ do poema, fazendo questionamentos ao longo do vídeo.

- ✓ Por que você acha que o eu-lírico acha o livro uma coisa mágica de surpresa?
- ✓ Pelo que ele diz no poema, o livro é algo bom ou ruim?
- ✓ O que parece que ele sente quando lê esse livro?
- ✓ Esse sentimento dele, se parece com o adjetivo que você atribuiu ao livro que tem no ar que você acha das coisas. Há um atributo de tal dia (ESPECIFICAR O DIA)?

- Peça para que seja elaborado através um áudio e expostas: a que entendemos do poema, quais as mensagens do eu-lírico em relação ao livro, e que achamos de toda isso.

- Peça que seja elaborada respostas e expostas as seguintes questões, e escreva uma

interpretação do poema "Canta Mágica de Surpresa".

LEITURA

- Enviar uma foto com o poema "Canta mágica de surpresa", de Elias José.
- Enviar o vídeo de declamação do poema pelo(a) personagem do Quindim da Cultura, para ser um aluno(a) assistente.
- Peça para que seja elaborado livro e escreva o poema e escreva um áudio com uma leitura com entonação.
- Peça que seja elaborado o poema no caderno.
- Peça que seja elaborado copiar e expostas as seguintes questões, depois escreva um áudio.

Sobre o poema "Canta mágica de surpresa", de Elias José:

- ✓ Na primeira estrofe, a parte descreve o que é o canto mágica de surpresa? O que é?
- ✓ Por que o eu-lírico diz que o livro parece muito, mas não é, na primeira estrofe? Traga um exemplo muito explicando o que é o eu-lírico.
- ✓ Um livro tem isso? Por que você acha que o eu-lírico diz isso? Por onde de um livro?

- ✓ Qual o sentimento do eu-lírico do poema "Canta mágica de surpresa" sobre o livro? Por que você acha que ele sente isso?

- ✓ Esse sentimento se parece com o adjetivo que você atribuiu ao livro que lê (ou o que você acha das coisas)? Por que você acha que foi parecido ou muito diferente?

- ✓ Seu sentimento em relação ao livro mudou após a leitura do poema?

APÊNDICE R – ANTOLOGIA POÉTICA DESENVOLVIDA PELAS
PESQUISADORAS



Classificadinhos Poéticos



Os poemas presentes neste “Classificadinhos Poéticos” foram selecionados exclusivamente como parte das obras utilizadas para o desenvolvimento dos encontros formativos do projeto de pesquisa “DA FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA”, visando equipar os/as professores/as com um pequeno arsenal de poemas de autores e autoras consagrados/as da literatura infantil brasileira.

Nós formadoras, desejamos, assim, que cada professor/a faça bom proveito dessa seleção, enchendo suas salas de aula com a magia das palavras e valorizando a arte literária como ela merece.

Mestranda: Arícia Cecília de Farias Bezerra

Orientadora: Fabiana Ramos

Caixa mágica de surpresa

Um livro
é uma beleza,
é caixa mágica
só de surpresa.

Um livro
parece mudo,
Mas nele a gente
descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente,
levam a gente
longe, longe

Um livro
é parque de diversões
cheio de sonhos coloridos,
cheio de doces sortidos,
cheio de luzes e balões.

Um livro é uma floresta
com folhas e flores
e bichos e cores.
É mesmo uma festa,
um baú de feiticeiro,
um navio pirata do mar,
um foguete perdido no ar,
É amigo e companheiro.

Elias José

Dentro do livro

tem partida
tem viagem
tem estrada
tem caminho
tem procura
tem destino
lá dentro do livro

tem princesa
tem herói
tem fada
tem feiticeira
tem gigante

tem bandido
lá dentro do livro

quanto mito
quanta lenda
quanta saga
quanto dito
quanto caso
quanto conto
lá dentro do livro

tem tragédia
tem comédia
tem teatro
tem poesia
tem romance
tem suspense
lá dentro do livro

tem passado
tem presente
tem futuro
tem moderno
tem o velho
tem o novo
lá dentro do livro

tem verdade
tem mentira
tem juízo
tem loucura
tem ciência
tem bobagem
lá dentro do livro

tem estudo
tem ensino
tem lição
tem exercício
tem pergunta
tem resposta
lá dentro do livro

quanta regra
quanta norma
quanta ordem
quanta lei
quanta moral
quanto exemplo
lá dentro do livro

tem imagem
tem pintura
tem desenho
tem gravura
tem estampa
tem figura
lá dentro do livro

tem desejo
tem vontade
tem projeto
tem trabalho
tem fracasso
tem sucesso
lá dentro do livro

quanta gente
quanto sonho
quanta história
quanto invento
quanta arte
quanta vida
há dentro de um livro!

Ricardo Azevedo

Tem tudo a ver

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o vô e o canto,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
- é só abrir os olhos e ver –
tem tudo a ver
com tudo.

Elias José

Convite

Poesia é... brincar com as palavras
Como se brinca com bola,
Papagaio, pião.
Só que bola, papagaio pião
De tanto brincar se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas,
Mais novas ficam.
Como a água do rio
Que é água sempre nova.
Como cada dia que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

Coração à deriva

Pendurada
num fio de lua
como num trapézio,
lá do alto a sereia espia
o navegante solitário
no mar escuro,
dentro da noite,
no sobe e desce das ondas.
Para ele acende uma estrela.

Um anjo passa e de presente
lhe traz um par de asas.

Dentro dos olhos do navegante
a íris se transforma em fio de lua.
Seu coração vira estrela
enquanto o barco sussurra
e sobre as águas desliza,
rumo ao amanhecer.

Quando o dia derrama
suas últimas gotas de luz
dentro da noite
que tudo invade

com suas luas
e galáxias distantes,
nesse líquido mágico
a sereia se banha
e brilha e sonha.

As gaivotas acordam o mar,
parecem estilhaços
de branco no azul.

A sereia estica o braço,
abre a palma da mão
sem linhas:

Seu destino
é a eternidade
do mar.

Roseana Murray

Estrelinha

Eu vejo do meu quarto de dormir
uma estrelinha
miudinha
a luzir

Mas se o sol é tão grande
e tanto brilha
a estrelinha
miudinha
é certamente sua filha

E enquanto o Pai Sol
enorme
dorme
ela vai passear
todas as noites...

Quando o Pai Sol acordar
a estrelinha
miudinha
leva açoites
e vai-se logo se deitar

Sidônio Muralha

O ar (O vento)

Estou vivo mas não tenho corpo
Por isso é que não tenho forma
Peso eu também não tenho
Não tenho cor

Quando sou fraco
Me chamo brisa
E se assobio
Isso é comum

Quando sou forte
Me chamo vento
Quando sou cheiro
Me chamo pum!

Vinícius de Moraes

Cantiga do vento

O vento vem vindo
de longe,
de não sei onde,
vem valsando, vem brincando,
sem vontade de ventar.

Vem vindo devagar,
devagarinho,
mais viração
que vem em vão,
e vai e volta
e volta e vai.

De repente,
o vento vira rock
e vira invencível serpente.
E voa violento
e vai velhaco,
vozeirão varrendo
várzeas, verduras
e violetas.

E vira violinista
vibra na vidraça,
vira copo e vira taça,
e zoa e zoa e zoa

- uma zorra!

O vento, mesmo veloz,
tem tempo pra brincadeira,
tem tempo pra causar vexame.
E enche a casa de sujeira
e ergue o vestido da madame.

Elias José

O eco

O menino pergunta ao eco
Onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: Onde? Onde?

O menino também lhe pede:
Eco, vem passear comigo!

Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer: Migo!

Cecília Meireles

O relógio

Passa, tempo, tic tac
Tic tac, passa, hora
Chega logo, tic tac
Tic tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic tac
Tic tac
Tic tac...

Vinícius de Moraes

O Pato

Lá vem o pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há.
O pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou do poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela.

Vinicius de Moraes

O peru

Glu! Glu! Glu!

Abram alas pro Peru!
O Peru foi a passeio
Pensando que era pavão
Tico-tico riu-se tanto
Que morreu de congestão.
O Peru dança de roda
Numa roda de carvão
Quando acaba fica tonto
De quase cair no chão.
O Peru se viu um dia
Nas águas do ribeirão
Foi-se olhando foi dizendo
Que beleza de pavão!
Glu! Glu! Glu! Glu! Glu! Glu!
Abram alas pro Peru!

Vinicius de Moraes

As borboletas

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

Vinícius de Moraes

Bichinho-de-conta

Bichinho-de-conta
conta...
E o bichinho-de-conta
contou
que um dia
se enrolou
e parecia
um berlinde pequenino
de tal maneira
que um menino
de brincadeira
com ele jogou

Bichinho-de-conta
conta...

E o bichinho-de-conta
contou.

Sidônio Muralha

Valsa das pulgas

As pulgas dançando no meio da rua
Dão pulos e pulos sob a luz da Lua

No baile das pulgas o passo é assim:
Três passos para o lado e entra o cupim.

Cupim dá três passos pra lá e pra cá
E a pulga contente toma guaraná.

Quem toca a valsinha é o sabiá
E as pulgas pulando pra lá e pra cá.

O tatu-bolinha já chega rolando:
“É o passo moderno, est ou inventando!”

Com passos miúdos chega a joaninha
De vestido curto cheio de bolinhas.

Um pra lá, um pra cá
São as pulgas dançando, à luz do luar.

Lá no longe
A luz da Lua alumia...

Ruth Rocha

Cemitério

1

“Aqui jaz um leão
chamado Augusto.
Deu um urro tão forte,
mas um urro tão forte,
que morreu de susto.

2

Aqui jaz uma pulga
chamada Cida
Desgostosa da vida,
tomou inseticida:
era uma pulga suiCida.

3

Aqui jaz um morcego
que morreu de amor
por outro morcego.
Desse amor arrenego:
amor cego, o de morcego!

4

Neste túmulo vazio

jaz um bicho sem nome.
Bicho mais impróprio!
Tinha tanta fome
que comeu-se a si próprio”.

José Paulo Paes

O medo do menino

Que barulho estranho,
vem lá de fora,
vem lá de dentro?!

Que barulho medonho
no forro,
no porão,
na cozinha,
ou na dispensa?!

Será fantasma
ou alma penada?
Será bicho furioso
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada.

E olha na vidraça
E uma sombra o ameaça.
Travesseiro
Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta
O medo aumenta
Passos de gente de casa
Encolhe o medo.
Se somem vozes e passos
De gente de casa
No ato, no quarto
Vem o arrepio.

E o menino encolhe,
Fica todo enroladinho.
Esse embrulha nas cobertas,
Enfia a cabeça no travesseiro
E devagar, devagarinho,

Sem segredo,
Vem o sono
E some o medo.

Elias José

Minha sombra

Minha Sombra
Me assombra.

Eu dou um pulo
E ela pára no ar.

Eu subo em árvore,
Ela desce escada.

Eu ando a cavalo,
Ela segue a pé.

Eu vou à festa!
Oba, vou nessa!

Sérgio Capparelli

A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe car na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles

Sou eu mesmo

Eu só queria ser
eu mesmo
E assim,
querendo,
Ai de mim!

Você tem
Os olhos da vovó.
Você tem
A boca da titia.
Você tem
Os cabelos da
Mamãe.
Você tem
As mãos de tio
Antônio.
Você tem
O nariz do papai.
Você tem...

Pára, para, para,
Quero ser eu
mesmo:

E não o
Frankenstein!

Sérgio Capparelli

Cesta de costura

Dentro da cesta
de costura
da mãe e da tia,
agulhas e
fios de linha
colorida,
botões, rendinhas,

dedal.
A boneca pede
e a menina obedece:
Quero
um vestido novo,
com manga
e bainha.
A mãe ajuda,
corta o pano,
costura.

E lá vai a menina
feito fada madrinha
da boneca de roupa nova.

Roseana Murray

As Tias

A tia Catarina
Cata a linha

A tia Teresa
Bota a mesa

A tia Ceição
Amassa o pão

A tia Lela
Espia a janela

A tia Cema
Teima que teima

A tia Maria
Dorme de dia

A tia Tininha
Faz rosquinha

A tia Marta
Corta batata

A tia Salima
Fecha a rima

Elias José

Colo de avó

Tem avó que é diferente,
nada de cachorro, gato,
cavalo ou duende.
Galinha de estimação
é o que a avó carrega
feito mapa do tesouro,
para lá e para cá
(parecem duas dançarinas).
e para quem conta
os seus segredos,
fala do tempo,
do que vai colher,
do que vai plantar.

A galinha concorda: có,
discorda: cócó,
Às vezes dorme, às vezes acorda
e muitas vezes esquece
que a avó não é galinha.
Apesar de tão quentinha,
a avó é gente.

Roseana Murray

O retrato da bisavó

Penteado esquisito
formando um bolo redondo
furado no meio,
gordo e alto
- Mamãe diz que é coque.

Sentada comportadinha,
pernas cruzadas,
mãos entrelaçadas,
anéis nos dedos,
colar e brinco combinando,
- De pérolas.

No rosto
um jeito estranho
de quem ri
sem rir
com os lábios
sem mostrar os dentes.

Vestido todo elegante
nem comprido nem curto,

cheio de rendas
e de babados.

Na sala,
Clara olha o retrato
E fala:

- Que pena não ter conhecido a outra Clara!

Elias José

Era uma vez

Era uma vez
um gato cotó:
fez cocô procê só.

E o gato zarolho
veio depois:
fez cocô procês dois.

Tinha também
um gato zadrez:
fez cocô procês três.

O gato seguinte
usava sapato:
fez cocô procês quatro.

Quem não conhece
o gato Jacinto:
fez cocô procês cinco.

Do gato azarado
chegou a vez:
fez cocô procês seis.

Ah, que beleza!
É o gato coquete:
fez cocô procês sete.

Bom dia! Banoite!
E o gato maroto:
fez cocô procês oito.

E o gato zebrado
também resolve:
fez cocô procês nove.

Viche! Vem chegando

O gato Raimundo:
Traz cocô pra todo mundo.

Sérgio Capparelli

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Pular corda

Se pudesse o menino pularia
corda
com a linha do horizonte,
se deitaria sobre a curvatura
da Terra
para sempre e sempre
saudar o sol,
encheria os bolsos
de terra e girassóis.
Mas chove uma chuva
fina
e o menino vai até a cozinha
fritar ideias

Jogo de bola

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

É bella, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul.

Cecília Meireles

Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim com flores?
borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis
nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é meu leilão!)

Cecília Meireles

Primavera

Pára a chuva
A terra acorda
E arruma a casa.
Acende rosas,
Abre dálias
E pinta hibiscos.
Atrás do morro
O céu desponta,
É madrugada.

Sérgio Capparelli

Baile no sereno

Cantador canta tristeza,
canta alegria também.
É de sua natureza cantar o mal e o bem.
Pois ele tem dentro dele
o canto que o canto tem...
Por isso, se o mar secar,
se cobra comprar sapato,
se cachorro virar gato,
se o mudo puder falar,
Se a chuva chover pra cima,
se barata for grã-na,
Quando o embaixador for em cima,
Cantador vai se calar.

Ruth Rocha