



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

MÁRCIA ANDRADE MARQUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
PRÁTICAS DE LEITURA POÉTICA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA/MG

2021

MÁRCIA ANDRADE MARQUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
PRÁTICAS DE LEITURA POÉTICA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração:
Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e Produção
Textual: diversidade e práticas docentes.
Orientador: Prof. Dr. Gilson Santos

UBERLÂNDIA/MG

2021

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
PRÁTICAS DE LEITURA POÉTICA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração:
Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e Produção
Textual: diversidade e práticas docentes.
Orientador: Prof. Dr. Gilson Santos

UBERLÂNDIA/

MG2021

MÁRCIA ANDRADE MARQUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
PRÁTICAS DE LEITURA POÉTICA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração:
Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e Produção
Textual: diversidade e práticas
docentes.
Orientador: Prof. Dr. Gilson Santos

UBERLÂNDIA/

MG2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas
da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a)
autor(a).

M357	Marques, Marcia Andrade, 1961-
2021	Letramento literário [recurso eletrônico] : práticas de leitura do texto poético no 6º ano do ensino fundamental / Marcia Andrade Marques. - 2021.
	Orientador: Gilson José dos Santos.
	Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras.
	Modo de acesso: Internet.
	Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.526 Inclui bibliografia.
	Inclui ilustrações.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o

AACR2: Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	30 de agosto de 2021	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11912MPL016				
Nome do Discente:	Márcia Andrade Marques				
Título do Trabalho:	Letramento literário: práticas de leitura poética no 6º ano do Ensino Fundamental				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Machado de Assis Filólogo				

Reuniu-se, remotamente via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza, Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo – USP; b) Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; e c) Prof. Dr. Gilson José dos Santos, Doutor em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Gilson José dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Andrade Marques, Usuário Externo**, em 07/09/2021, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilson José dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/09/2021, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurício Viana de Araújo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2021, às 08:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rômulo Francisco de Souza, Usuário Externo**, em 19/11/2021, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3008241** e o código CRC **28AB7C63**.

A vida só é possível
reinventada.

Cecília Meireles

De *Vaga Música* (1942)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Alexandre e Mateus, pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me a oportunidade e a perseverança para realizar mais uma conquista em minha vida.

A minha família, mãe e irmãs.

À coordenação e professores do Profletras/UFU pela recepção à sexta turma de mestrandos e pelas valiosas contribuições teóricas e importantes ensinamentos disseminados durante as aulas e encontros ministrados.

Aos colegas de Mestrado do Profletras 2019, UFU, pelo entusiasmo, companheirismo e espírito de unidade que nos fez crescer bastante intelectualmente, e de modo especial, à colega Mariana por estar sempre ao meu lado quando a rotina acadêmica e tecnológica estava consumindo minhas forças.

À Diretora da Escola Estadual Madre Maria Blandina, Valéria Alfaiate, pelo apoio, incentivo e compreensão.

Às amigas Marli, pelo incentivo, e Elo Falcomer pela colaboração em meus projetos de incentivo à leitura.

Aos meus alunos, pela inspiração na elaboração das reflexões e atividades propostas neste estudo. Enfim, a todas as pessoas que acreditaram que eu ia conquistar o título de Mestre, que proferiram palavras de ânimo e se alegraram comigo a cada etapa vitoriosa: avaliações, proficiência, qualificação, conclusão desta dissertação.

Às professoras Maria Helena, que me ensinou a ler, e Haydée que me incentivou a ler.

À banca de qualificação pela contribuição valiosa a este trabalho.

Agradeço, especialmente, ao Professor Dr. Gilson a motivação e orientação nesta jornada acadêmica.

A CANÇÃO MAIS RECENTE

O poeta
com sua lanterna
mágica está sempre
no começo das coisas.
É como a água, eterna-
mente matutina.

Pouco importa a noite
lhe ponha a pena
do silêncio na asa.
Ele tem a manhã
em tudo quanto faça.
Além disso o amanhã
nunca deixará de ter pássa-
ros.

Cassiano Ricardo

De A Face Perdida (1950)

RESUMO

A leitura literária, na escola, deve tornar o aluno um leitor mais ativo, capacitando-o para a reflexão a respeito de assuntos relevantes para o desenvolvimento de sua formação leitora, tendo como ponto de partida a observação e a análise da linguagem multissignificativa do texto literário e, em consequência, a construção de sentidos do que leu. Em decorrência disso, este trabalho tem como objetivo principal contribuir para a promoção do letramento literário por meio de práticas de leitura do texto artístico, especialmente de textos poéticos, organizadas em sequências didáticas de acordo com os pressupostos de Cosson (2018). Os objetivos específicos desta proposta visam à ampliação do repertório de leitura literária em sala de aula por meio de propostas metodológicas com o gênero lírico; ao estímulo da proficiência da compreensão e produção de textos; e ao oferecimento de pressupostos teóricos aos professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. Diante os objetivos – geral e específicos – definidos, estabeleceu-se como finalidade desta pesquisa o fomento ao letramento literário e sua contribuição para a formação leitora dos alunos.

Palavras-chaves: Formação leitora. Letramento literário. Sequência didática.

ABSTRACT

Literary reading at school should make the student a more active reader, enabling him to reflect on issues relevant to the development of his reading training, taking as a starting point the observation and analysis of the multisignificant language of the text literary and, consequently, the construction of meanings of what he read. As a result, this work has as main objective to contribute to the promotion of literary literacy through reading practices of artistic text, especially poetic texts, organized in didactic sequences according to the assumptions of Cosson (2018). The specific objectives of this proposal aim to expand the repertoire of literary reading in the classroom through methodological proposals with the lyrical genre; stimulating proficiency in understanding and producing texts; and the provision of theoretical assumptions to teachers who work in the 6th year of Elementary School, specifically, in the discipline of Portuguese Language. The purpose of this research is to foster literary literacy and contribute to students' reading training.

Keywords: Reader training. Literary literacy. Following teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -Etapas da sequência básica, objetivos e duração de cada sequência.	38
FIGURA 1 - Etapas da Sequência Básica proposta por Cosson.....	48
FIGURA 2 - Capa da edição a ser utilizada para as atividades.....	64
FIGURA 3 - Poema <i>Profissonhos</i> de Leo Cunha e Gilles Eduard.	66
FIGURA 4 - Poema <i>Falta de Sorte</i> de Sérgio Caparelli.....	68
FIGURA 5 - Poema <i>Jacaré letrado</i> de Sérgio Caparelli	69
FIGURA 6 - Poema <i>rio: o ir</i> de Arnaldo Antunes	70
FIGURA 7 - Poema <i>A primavera endoideceu</i> de Sérgio Caparelli.	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC (CRMG)	Currículo Referência de Minas Gerais
UFU.	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1. JUSTIFICATIVA	16
1.1 Objetivo Geral.....	18
1.2 Objetivos específico.....	18
2. O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL	19
3. A leitura literária na educação básica	22
3.1 Letramento e letramento literário	25
4. METODOLOGIA.....	29
4.1 Organização das sequências didáticas.....	37
4.2 O contexto escolar e os sujeitos da pesquisa	39
5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA	46
5.1 Atividades de leitura literária e escrita por meio da sequência básica de Cosson....	46
5.2 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura	49
5.2.1 Prática de leitura: Conversando sobre poemas.....	49
5.2.2 Prática de leitura: O que faz um poema?.....	51
5.2.3 Prática de leitura: Versos da memória	56
5.2.4 Prática de leitura: Os sons do poema.....	58
5.2.5 Prática de leitura: Brincadeira com as palavras.	63
5.2.6 Prática de leitura: Poemas visuais.....	68
5.2.7 Prática de leitura: A poesia tem tudo a ver com	71
5.2.8 Prática de leitura: Sobre infância.....	74
5.2.9 Prática de leitura: Sobre amigos e amizades.....	77
5.2.10 Prática de leitura: Classificados poéticos.....	80
5.2.11 Prática de leitura: Escolhas e decisões.....	84
5.2.12 Prática de leitura: A linguagem poética.....	86
5.3 Considerações sobre as práticas de leitura.....	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
7. REFERÊNCIAS	95
7.1 Outras referências.....	97

APÊNDICE A - PRIMEIRO QUESTIONÁRIO A SER FORNECIDO AOS ALUNOS.	98
APÊNDICE B - SEGUNDO QUESTIONÁRIO A SER FORNECIDO AOS ALUNOS	100
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.	101
APÊNDICE D - BIOGRAFIA DOS AUTORES.	104
ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA UFU.	113

INTRODUÇÃO

A formação de sujeitos leitores tem suscitado muitos debates tanto no ambiente escolar como em vários segmentos sociais, principalmente, em momentos de divulgação dos resultados de avaliações realizadas na educação pública, estadual e municipal, pelo SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica), que têm mostrado a insuficiência quanto à competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

Em se tratando de leitura, deve-se considerar que o ato de ler relaciona-se a diálogos entre sujeitos de épocas e contextos sociais diferentes e que práticas de leitura, desde os primeiros anos escolares, objetivam competências e habilidades que favoreçam a compreensão de textos como revelação de pontos de vista, formados em contextos históricos determinados. Para que a compreensão dos textos lidos se realize efetivamente, é necessário que as atividades de leitura desenvolvidas na escola, sejam embasadas em ações que assegurem aos alunos a atribuição e a construção de sentidos aos textos lidos.

O ensino e o currículo de Língua Portuguesa têm sido meta de revisões metodológicas, cuja culminância foi a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998. Duas décadas depois, a Base nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a revisão do ensino da língua à luz de pesquisas recentes e das condições impostas pelas atuais demandas, propondo o texto como o aspecto central de trabalho e

[...] as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura[...] (BRASIL, 2017, p. 65).

Entende-se que a centralidade do texto tem justificativa na sua natureza de unidade de sentido que pode ser considerada tanto como um objeto de significados, constituído por relações de coesão e coerência, quanto como um produto histórico de comunicação, que tem um propósito comunicativo e se insere num contexto histórico e social.

Assim, a leitura permite, por um lado, o desenvolvimento das habilidades referentes à interpretação, ao estudo do gênero, à produção oral e escrita, e de outro lado, a exploração de recursos e os processos criativos da língua, proporcionando aos alunos

[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65-66)

Deduz-se, então, que a experiência leitora na escola deve atuar como incentivo à formação cidadã, consciente e crítica, tendo em vista as habilidades desenvolvidas pelas atividades de leitura e sua natureza irradiadora. Cabe à instituição escolar, também, ser o espaço da fruição de textos artísticos, da compreensão e do entendimento de textos normativos e da interação com os, atuais, textos midiáticos.

Logo, as propostas leitoras escolares podem ser organizadas a partir de diferentes textos e atividades sequenciadas, promovendo o desenvolvimento de um sujeito leitor autônomo e capaz de manifestar criticamente seu pensamento pelo reconhecimento de valores e crenças compartilhados em textos. Em relação ao texto literário, por sua característica plurissignificativa, é necessária a mediação da leitura por parte do professor, pois não basta a disponibilização do texto, faz-se indispensável a sequência de ações que possa converter a leitura literária em letramento literário.

Como resultado da observação das práticas leitoras que têm mostrado ineficientes como demonstrado nos resultados do SAEB, esta proposta tem como finalidade apresentar uma sequência de atividades destinadas à promoção do letramento literário em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública da rede estadual da cidade de Araguari, em Minas Gerais

O interesse pelo letramento literário tem como base três razões que se complementam e justificam a argumentação apresentada. O primeiro motivo é de disposição subjetiva e nasce do sentimento de afeto pela literatura, sentimento que, como professora da Rede Pública Estadual, cultivo e tento despertar em meus alunos. Além disso, considero que para gostar de um assunto ou tema é imprescindível que esteja relacionado com a nossa vida, com nossa experiência, assim conseguiremos ter prazer em estudá-lo e cresceremos pessoalmente.

De ordem profissional, o segundo motivo surge do desejo de ofertar aos alunos práticas de leitura diferenciadas a fim de despertar-lhes para o prazer de ler e de mostrar-lhes que o texto literário não é, apenas, um instrumento de ensino e aprendizagem da Gramática da Língua Portuguesa.

A terceira justificativa é de domínio social e se origina na constatação de que a literatura quando compreendida e sentida durante a leitura de textos literários, pode se fundar como uma

ponte entre leitores, aproximando-os e formando comunidades leitoras. Cosson realça essa importante função da literatura para a sociedade:

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um mundo Próprio de se fazer dono da linguagem, que sendo minha, é também de todos. (COSSON,2018, p.160)

A seguir, após essas considerações iniciais, é apresentada a organização deste trabalho que está centrado no letramento literário. Esta Dissertação apresenta cinco partes principais. A primeira é a **Introdução**, em que damos a conhecer ao leitor a estrutura e organização deste trabalho. A segunda é a **Justificativa**, na qual apresentamos, em linhas gerais, o objeto de nossa dissertação. As três partes subsequentes são os capítulos nucleares: no primeiro deles –**O ensino de literatura no Brasil** –, discutimos o percurso histórico do ensino de Literatura no Brasil; no segundo – **Metodologia** –, apresentamos de forma concisa a metodologia empregada neste trabalho; e no terceiro – **Sequências didáticas: propostas metodológicas para a leitura de poesia em sala de aula** –, tratamos das sequências didáticas a serem desenvolvidas a partir da leitura de poemas de autores vários da literatura brasileira. Além dessas quatro partes centrais, temos ainda: **Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexo**.

1. JUSTIFICATIVA

A leitura e a escrita são atos de interação social e histórica, pois implicam diálogos entre sujeitos que podem pertencer a épocas ou lugares e culturas distintas. A leitura, por sua vez, é uma fonte de conhecimento, que nos leva a refletir e a alterar as relações sócio culturais entre os membros de uma comunidade, por isso ler tem um papel essencial na formação intelectual de qualquer pessoa.

Historicamente, no Brasil, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é atribuição da escola e um de seus maiores desafios. Devido às adversidades enfrentadas por educadores e educandos, verificamos que já no processo de escolarização, as especificidades da alfabetização centradas no manejo de aspectos linguísticos não favorecem a formação de leitores autônomos. (Cf. MORTATTI, 2004, p. 14-19) Sabemos, no entanto, que a escola não é o único lugar no qual se aprende a ler e a escrever, mas, considerando o atual contexto sociocultural em que vivem milhões de brasileiros, a aquisição dessas competências e habilidades raramente ocorre fora dessa instituição.

No ambiente escolar, a leitura e a formação de leitores, nos anos finais do Ensino Fundamental, é tarefa atribuída aos professores de Língua Portuguesa. A eles cabe a proposição de leituras de vários gêneros textuais, cujo objetivo é promover no aluno a capacidade de ler e compreender as especificidades desses textos. Entretanto, as atuais práticas pedagógicas não têm sido muito eficientes para proporcionarem aos alunos a construção global de sentidos dos textos lidos nem a interpretação do conhecimento que ele (educando) traz para a escola, assim, a leitura fica restrita, apenas, ao ato de decifrar a língua escrita. Há que se apresentar ao educando novas estratégias de leituras, permitindo-lhe uma formação estética e ética, porque a experiência estética favorece a constituição de indivíduos sensíveis à diversidade e com uma visão ampla de si mesmo, do mundo e do ser humano.

Nesse sentido, dentre as leituras apresentadas ao aluno deve estar a leitura literária, pois esta não se realiza apenas na interação com a decodificação da palavra escrita, mas também com as imagens construídas por grafemas, dando-lhes significado. Consideramos, também, que a leitura literária se faz emancipadora no entrelaçamento de diversas experiências seja no âmbito sociopolítico seja no econômico e cultural. Devido a isso, concebemos a importância de ampliarmos a discussão sobre as propostas de leitura, principalmente de leitura literária, nos anos finais do Ensino Fundamental e delinear as alternativas para que práticas tradicionais sejam superadas.

Segundo Cosson (2018, p. 29), o “segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. Conhecer como esse “mundo” é concatenado e como nos influencia é um caminho a ser mostrado pelos professores, pois cabe a eles a criação de condições adequadas para que o educando goze o texto literário em sua plenitude.

Em outras palavras, o professor deve incentivar a leitura e possuir, ele mesmo, um repertório de leitura literária a partir do qual os alunos reconhecem a importância e a necessidade de se tornarem leitores proficientes. Logo, a leitura literária deve ser o centro das aulas de Língua Portuguesa, pois numa atividade de interpretação, pode-se levar os alunos a ultrapassarem a elementar decodificação das palavras e realizarem uma leitura pela qual o texto seja compreendido num todo e esse entendimento seja relacionado a outros conhecimentos de áreas conhecidas pelo educando. Esses conhecimentos prévios proporcionam a compreensão do novo e os conecta a competências adquiridas, favorecendo a percepção do aprendiz como um ser mais crítico.

As propostas de leitura oferecidas aos alunos podem ser aprimoradas por meio de planejamento didático que os estimule a ler criticamente, pois:

[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (COSSON, 2018, p. 22)

Segundo esse trecho, então, deve-se evitar a aplicação de uma única atividade metodológica. Para isso, é necessário que o professor apresente atividades de leitura que contemplem várias estratégias de interpretação, a fim de promover a formação leitora do educando, que deve ser desafiado a relacionar conhecimentos de várias áreas de estudos e o professor deve formar questionamentos sobre como estimular o prazer pela leitura literária e estabelecer estratégias para o trabalho com textos artísticos em sala de aula, a fim de promover o letramento literário.

Considerando que a escola é uma das principais, se não a principal, disseminadora de leitura e compreensão de textos e os registros apresentados por Cosson para as práticas de leitura em sala de aula e, ainda, a importância de se trabalhar a leitura como objeto de ensino-aprendizagem, propomos esta intervenção pedagógica, cujo objetivo é possibilitar a professores e alunos o desenvolvimento de atividades centradas no letramento literário.

1.1 Objetivo geral

Promover o letramento literário de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio de atividades de leitura crítica de textos literários e produção textual, organizadas em sequências didáticas.

1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos estão elaborados assim:

- a) utilizar estratégias de leitura como instrumentos de auxílio para os níveis de compreensão de textos (leitura, decodificação, compreensão e interpretação);
- b) ampliar o repertório de leitura literária na escola por meio de práticas metodológicas que provoquem o aperfeiçoamento da construção de sentidos e significados dos textos lidos;
- c) apresentar estratégias de leitura que colaborem para a formação de leitores críticos;
- d) criar situações que estimulem a produção textual a partir dos gêneros lidos e analisados em sala de aulas; e
- e) elaborar estratégias de leitura e produção de textos embasadas na leitura de textos literários, principalmente do gênero lírico.

2. O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Dos legados que a Antiguidade deixou ao Ocidente, podemos considerar a escola como o mais importante. Para que o funcionamento dessa instituição se concretizasse, segundo Zilberman (2009, p. 9-10), dependeria de práticas como a transformação da poesia em conteúdo pedagógico. O método característico da escola ganha forma entre os séculos V e III a. C., quando é criada uma metodologia compatível com o conhecimento da linguagem e da poesia, conforme Kennedy (1994 *apud* ZILBERMAN, 2009, p. 10):

O método de instrução era a memorização das formas e nomes das letras, depois os sons das sílabas, e finalmente a pronúncia de palavras e sentenças. Trechos de poesia eram memorizados e recitados, e, ditados pelo professor, eram laboriosamente copiados e corrigidos. Treinamento da memória era um traço persistente de toda a educação antiga. Quando a criança podia ler e escrever, era tempo de se mudar para a escola de um *grammaticus*, o gramático, para estudo posterior da língua e literatura.

O desenvolvimento das atividades cotidianas na escola, por parte de mestres e educandos, seguia o conteúdo proposto pelo livro *Ars Grammatica* de Dionísio Trácio. (Cf. ZILBERMAN, 2009, p. 10) De acordo com Zilberman, o ensino era caracterizado pela (a) leitura oral em voz alta, (b) identificação lexical e semântica das palavras, (c) conjugação de verbos e (d) “julgamento” dos poetas. Tal julgamento fazia referência “à crítica textual e literária conforme praticada pelos gramáticos profissionais, mas alguns professores provavelmente tentaram mostrar a seus estudantes o que eles viam como mérito especial dos textos estudados”. (Cf. ZILBERMAN, 2009, p. 10)

De acordo com o apresentado anteriormente, a intenção da escola não era a formação leitora, mas a transmissão de regras e princípios. Ainda segundo Zilberman (2010, p. 6-7), a aprendizagem da leitura se amparava no conhecimento linguístico e não no literário, ainda que este fosse fundamentado em autores e obras prestigiadas, cujas características se consolidaram com o passar do tempo e se tornaram cânones literários.

À instituição escolar, também, cabia a função de incentivar a leitura em voz alta, que era um ritual obrigatório e tão valorizado quanto a apreciação da arte literária, pois demonstrava o domínio da retórica e da fala em público. Esperava-se, então, dos alunos a interiorização de modelos de escrita e de conduta. (ZILBERMAN, 2009, p. 13-15) Para reafirmar o pressuposto de que a escola não tinha como finalidade principal a formação exclusiva de leitores literários, Zilberman (2010, p. 171) diz que:

Por mais de 20 séculos, o livro com que lidavam os estudantes privilegiava o estudo da linguagem verbal. A retórica e a gramática originalmente incluíam o conhecimento da tradição literária – eis as disciplinas fundamentais, ao lado da matemática e, entre os gregos, da ginástica, que formavam o cidadão, cujas habilidades começavam pelo domínio da fala e da escrita.

Inferimos, assim, da citação que desde a Antiguidade até o século XVIII d. C., a tarefa essencial da escola é a transmissão da tradição, isto é, a imitação de modelos pelos aprendizes. No transcorrer do tempo, os estudos literários tiveram como meta a história da literatura e envolveram aspectos relacionados a suas origens, formação e organização em estilos de épocas, distanciando-se da retórica e da poética. A respeito, Cereja (2005, p. 99) esclarece que:

Se, antes, os estudos de retórica e de poética incluíam uma parte prática, isto é, levavam o aluno a produzir textos orais e escritos nos quais punham em prática os conhecimentos adquiridos a partir de textos-modelo, o estudo da história literária pressupõe outro tipo de relação com o conhecimento. Primeiramente, a teoria de aprendizagem subjacente que se depreende do programa é a transmissiva, isto é, o professor expõe a história da literatura, cabendo aos alunos o papel de ouvir e anotar. Os textos literários propriamente ditos deixaram de ser objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação das verdades que o professor diz.

Pela referência acima, depreende-se que o ensino da literatura era pautado pelo passado. O docente apresentava aos alunos os fatos históricos e explanava sobre as principais obras, não considerando as impressões dos estudantes sobre leitura. Cosson (2010, p. 56), ao apresentar o percurso histórico sobre o ensino de literatura, diz-nos que os alunos:

Com os textos literários, aprendiam a escrever desde as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhes permitiam dialogar com a cultura do passado [...]

Infere-se dessa citação que essa prática didático-pedagógica não significa que a leitura de obras clássicas e canônicas seria dispensável para o conhecimento e aprofundamento da literatura, porém, o modo como essa proposta de ensino era desenvolvido não era suficiente para a formação de leitores.

No passado, as obras literárias eram apresentadas aos alunos por meio de atividades que validavam a passividade dos leitores, dificultando a interação autor-leitor-obra. O conhecimento histórico deveria estar presente nas aulas, possibilitando aos alunos-leitores conhecer a relação entre momento histórico e contexto de produção da obra literária. O diálogo entre esses contextos é apontado por Candido (1985, p. 74):

A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da Literatura atuando no tempo.

Segundo o autor, deve-se, portanto, evitar uma abordagem historicista da literatura e apenas a leitura de textos canônicos, considerados representativos do conjunto da obra de um escritor, do movimento literário e do momento histórico no qual viveu. A abordagem historicista, para os educandos atuais, aficionados por videogames, *blogs* e jogos eletrônicos, pode ser considerada desinteressante e sem finalidade para sua aprendizagem escolar.

No Brasil, durante o período colonial e até meados do século XX, o estudo da literatura teve destaque no currículo escolar e integrava o modelo humanista de educação, que visava à formação integral de crianças e jovens. Nessas épocas, a prioridade era o ensino da escrita, da leitura e da Matemática. A partir das últimas décadas do século XX e no início do século XXI (Cf. CEREJA, 2005, p. 98-99), do ponto de vista metodológico, o ensino de literatura teve como objetivo a identificação das características da obra literária relacionadas ao estilo literário ou de época no qual o autor estava inserido.

Esse método torna o texto literário pouco funcional, pois apresenta uma abordagem dispersa e pouco esclarecedora para os educandos, uma vez que os distancia da construção do significado artístico do texto literário. E o texto literário (Cf. COSSON, 2018, p. 16-17) deve ser apresentado, na escola, como condição para a fantasia, descoberta de emoções e a formação de leitores capazes de construir conhecimentos por meio de leituras que realizarem.

O destaque da ação formadora de leitores não deve estar pautado na memorização de datas ou de passagens curiosas da vida de autores, mas na capacidade interpretativa das informações adquiridas pela atribuição de sentidos ao que se leu. Logo, considerando que a obra literária é um produto social bem específico, deve-se propor, na escola, a leitura de textos considerados clássicos, pois é importante para a compreensão das experiências de outros tempos, e, também, a leitura não canônica como apresentado na lei 11.645 de 10 de março de 2008, que garante a abordagem da história e cultura indígena e o ensino de literatura africana e afro-brasileira nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil no Ensino Fundamental e Médio. A leitura do texto literário, assim, é ampliada a partir da experiência estética e do conhecimento de si, tanto da perspectiva subjetiva como do pertencimento à história cultural e nacional, favorecendo a interação entre leitor e Literatura.

A leitura literária na escola, portanto, deve ir além do debruçar sobre o livro, deve considerar a história individual dos leitores, a relação com o cotidiano, a realização de inferências e a construção de sentidos, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos.

No próximo tópico deste estudo serão abordados os desafios da educação básica pública para a formação leitora de crianças e jovens, e o consequente letramento literário.

3. A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de literatura nas escolas de Ensino Fundamental e Médio é desafiador. Embora os documentos oficiais, como a BNCC estimulem entre os profissionais da Educação os debates, as publicações de livros e a elaboração de propostas várias para o ensino de leitura, uma questão continua a inquietar a comunidade escolar: a formação de leitores. Em virtude disso, Pinheiro (2014, p. 9) ressalta que “não se fala mais do hábito da leitura, mas de procedimentos que favoreçam a formação de leitores na escola.” Esses “procedimentos” se referem à escolha das obras literárias, a critérios elaborados para essa escolha e à recepção de obras pelos alunos.

Essas questões têm propiciado várias pesquisas sobre a contribuição do texto literário na formação de leitores. Segundo Pinheiro (2014, p. 10):

[...] Ora se diagnostica a falência do ensino de Literatura como contribuição para formar leitores, ora se apresentam os problemas dos livros didáticos que servem de suporte para este ensino, ora se realiza a intervenção buscando práticas mais dialógicas.

Do trecho acima, entende-se que há uma indefinição sobre o ensino de literatura, pois na maioria das escolas a leitura de textos literários se dá nos moldes tradicionais. Quando se lê uma narrativa, por exemplo, a leitura é avaliada por meio de preenchimento de fichas sobre elementos como, tipo de narrador, lugar e tempo dos acontecimentos, procedimento que seria enriquecido se seguido de uma roda de conversas sobre a obra. Durante essa prática, cada leitor manifestaria suas impressões sobre a leitura, aprofundando as relações sociais e promovendo a aquisição de conhecimento de si e do outro de maneira mais efetiva. A leitura do texto poético, por sua vez, é avaliada em seus aspectos formais (número de versos, estrofes, presença de rimas, entre outros elementos formais), o que deixa de lado a fruição. Todorov (2009), a esse respeito, demonstra preocupação sobre a forma como a poesia tem sido apresentada a crianças e jovens na escola, considerando como perigosa a apresentação pragmática do texto poético, pois, no lugar da leitura propriamente literária, apresenta-se ao educando a crítica, a história ou a teoria

literária. Nessa perspectiva, o texto literário – seja o narrativo seja o poético – é, geralmente, trabalhado de maneira pragmática, podendo afastar o leitor da leitura de fruição.

Rouxel (2004:2014, p. 26), em artigo sobre a leitura, afirma que “na realidade das aulas do ensino básico e mesmo, às vezes, na educação infantil, a leitura exigida repousa sobre uma série de observações formais que entram o investimento pessoal do leitor”. Tais procedimentos têm se mostrado insuficientes para a formação de leitores aptos a compreenderem as delicadezas, as particularidades e a intensidade da elaboração dos textos artísticos. Por isso, a adoção de novos procedimentos de leitura literária deve proporcionar ao leitor a apropriação do texto.

A leitura realizada pelos educandos, assim, deve ir além de uma tentativa de análise literária, evitando a simples identificação de elementos, como, por exemplo, tipos de narradores, de discursos e figuras de estilos. Ao final de uma leitura, eles devem ser capazes de expressar seu julgamento sobre os personagens, descobrindo saberes e estabelecendo um envolvimento durável com o texto literário.

Ainda, segundo Rouxel (2004:2014, p. 23), na “vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais”. No decorrer de uma leitura, então, o leitor pode se apropriar do texto, pode associá-lo ao seu contexto histórico e cultural, resultando na criação de identidades. A autora citada denomina essa leitura de “leitura subjetiva”, pois o leitor reage às repercussões do texto em si por meio da expressão oral ou escrita.

É necessário, além disso, que se considere a experiência pessoal dos alunos com a leitura literária – opinião e sentimentos deles em relação às obras lidas –, para que a análise e a interpretação se realizem de forma mais proveitosa. Ao professor, cabe situar o texto literário no centro das práticas de ensino de literatura e incentivar a leitura de forma organizada, a fim de formar leitores proficientes. O prazer e o conhecimento decorrentes da leitura surgem quando o leitor descobre que, durante o ato de ler, pode se identificar com as personagens, imaginar as cenas e elaborar, em parceria com o autor, um mundo à parte, mas interligado ao mundo real.

Dessa forma, o ato de ler textos literários torna-se um processo permanente que leva à reflexão e à análise capazes de contribuir para uma existência plena e edificante. Segundo Candido (1995, p.75), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.” Infere-se, dessa citação, que o contato com o texto artístico nos possibilita simular situações imaginadas por um autor que se torna um porta-voz de sentimentos vividos e que, muitas vezes, nós,

leitores, não encontramos palavras para expressá-los, ou que pelos personagens ou vozes líricas, presentes no texto, entendemos e damos vazão ao que sentimos. E, assim, podemos nos colocar no lugar dos personagens, sem deixar de sermos nós mesmos, compreendendo a nós e aos outros, e, portanto, tornando-nos mais humanos.

Por isso, a leitura do texto literário nos dá a oportunidade de nos libertarmos das amarras do cotidiano com conhecimento de uma situação histórica e, principalmente, de nós mesmos. Quantos já se sentiram melancólicos, sonhadores ou alegres ao lerem ou ouvirem a leitura de um poema ou de uma narrativa? Sobre essa questão relativa aos textos literários, Edgard Morin (2017, p. 4) esclarece

Os romances retratam o indivíduo na sociedade, seja por meio de Balzac ou Dostoiévski, e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas. A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida. As grandes obras de arte, como a música de Beethoven, desenvolvem em nós um sentimento vital, que é a emoção estética, que nos possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia. Literatura e artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário.

Na citação acima, Morin diz que as barreiras encontradas para o ensino de literatura na escola são realçadas quando esta (literatura) aparece como “conhecimento secundário” ou em abordagens pouco objetivas que não proporcionam “a emoção estética” da qual fala o autor. As propostas de leitura de textos literários devem evidenciar o que Cosson (2018, p. 26-27) propõe ao dizer que no “ambiente escolar, a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar ao aluno a fazer essa exploração”. A literatura, como outras produções artísticas, é uma forma de comunicação que transmite informações sobre aspectos vários da sociedade. Por isso, ainda segundo Cosson (2018, p. 23), “é fundamental que seja organizada [leitura literária] segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a Literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. Logo, cabe à escola apresentar a literatura aos alunos, de forma planejada, para que eles sintam motivação para ler.

A respeito da importância dos procedimentos metodológicos para a leitura literária, Cosson (2018, p. 62) afirma que “a leitura escolar precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Em decorrência disso, para que essa meta seja alcançada, o professor deve acompanhar a leitura para auxiliar os alunos em suas dificuldades. Cabe, portanto, ao educador a criação de condições que favoreçam a interação entre o leitor e o texto.

Em virtude disso, é atribuição da escola planejar estratégias que conquistem os alunos, principalmente, no Ensino Fundamental; por isso, o professor deve evitar atividades de leitura, que possam afastar os alunos da leitura prazerosa, tornando-se assim obstáculo para a construção de sentidos.

Em nossa prática docente também nos sentimos insatisfeitos em relação aos procedimentos metodológicos tradicionais utilizados para a formação de leitores literários. Por essa razão, procuramos novas práticas, a fim de desenvolver as habilidades leitoras dos aprendizes. Uma das propostas que aventamos é o letramento literário do qual trataremos no item subsequente.

3.1 Letramento e letramento literário

Ler e escrever são patrimônios culturais constituintes das sociedades letradas e a apropriação desses saberes é uma condição para transformações pessoais, culturais, políticas e linguísticas. Entretanto, o significado desses saberes varia de acordo com o desenvolvimento social que está relacionado à alfabetização e ao letramento.

O termo “letramento” é utilizado por pesquisadores devido a sua relação “com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou mais especificamente, grafocêntricas” (MORTATTI, 2004, p. 98). O letramento, então, diz respeito ao ato de decodificar e interpretar textos escritos, que transmitem valores, crenças e atitudes.

Soares (2009, p. 16) discute a acepção do conceito de “letramento”, distinguindo-o do termo “alfabetização”, esclarecendo que letramento é um vocábulo que ainda causa estranhamento, pois “palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Ainda segundo Soares (2009, p. 17), a palavra letramento “trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*.” Assim, a palavra letramento, de acordo com a acadêmica, passou por uma expansão semântica para abarcar o entendimento das habilidades de ler e escrever textos.

No artigo *Letramento literário – um caminho possível*, Vieira (2015, p. 118) aponta que “Soares (2003) distingue o processo de alfabetização e de letramento, para que um não se confunda com o outro, e, principalmente, para que o uso do termo letramento não acabe com a especificidade do processo de alfabetização”. Em outras palavras, a alfabetização é a apropriação da escrita, é “adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita” (SOARES, 2009, p. 39), portanto, o indivíduo alfabetizado sabe ler e escrever, “já o indivíduo letrado, é não só o que sabe ler e escrever, mas aquele que usa

socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. (SOARES, 2009, p. 40) A leitura e a escrita, então, são processos diferentes que envolvem dimensões individuais, habilidades e competências particulares.

O termo “letramento” é empregado pela primeira vez num texto acadêmico por Mary Kato na apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986. A autora enfatiza que a palavra letramento está relacionada à formação intelectual de pessoas capazes de usar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7)

Para a autora, na escola, o texto deve ser a concretização de práticas linguísticas e simultaneamente objeto de ensino e aprendizagem. É necessário que dentro da sala de aulas as práticas reais de comunicação despertem no educando a vontade e a necessidade de participar de atividades que aprimorem e desenvolvam habilidades leitoras.

Em conformidade com Kato, Ângela Kleiman (1995, p. 15) afirma que letramento é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, reiterando, assim, que o letramento está relacionado à função social da escrita. Acrescentamos que aquele que escreve, ou fala – o autor do texto –, sabe quem é o interlocutor, tem clareza da situação comunicativa, do propósito do texto, e sobre assunto do texto. Portanto, a leitura apresentada no formato do letramento pode superar limitações, como alfabetização insatisfatória que afasta alunos da leitura, pois torna-se uma possibilidade de ampliação da compreensão e a apropriação do aluno a respeito da finalidade e da utilidade prática dos atos de ler e escrever.

Letramento, então, não é alfabetização, é a busca por informações por meio da leitura, é também a interação, a seleção, a diversão e a fruição por meio da leitura de vários gêneros textuais, inclusive dos gêneros literários. Ainda segundo Soares (2009, p. 36):

Há diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado... Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada.

O trecho sugere que o letramento permite que a pessoa se torne “diferente”, adquira uma outra condição social e cultural, mude seu jeito de viver na sociedade, porque pensa de maneira diferente da pessoa que é analfabeta ou iletrada.

Dos textos em circulação nos meios sociais, temos também o texto literário, que deve ser usado para o letramento, porque apresenta saberes construídos por vivências pessoais e coletivas, recriadas pela palavra escrita. O texto artístico envolve o ser humano numa dimensão criada por palavras que tornam a leitura literária única, pois cada leitor sente a dimensão criada pela literatura de maneira pessoal, como nos diz Cosson (2018, p. 28): “É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas”. Ao fim de uma leitura literária, é possível expressarmos os sentidos do texto, mesmo que cada leitor reconstrua esses sentidos de acordo com sua experiência pessoal, tornando-o um objeto de comunicação e interação social.

Por isso, foi acrescentado ao termo “letramento” o adjetivo “literário”, formando a expressão “letramento literário”, empregada, segundo Coenga, por Graça Paulino no texto *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Coenga (2010, p. 55) ainda esclarece que

[...] para os estudos literários, acrescenta-se ao termo letramento o adjetivo literário, assumindo dessa maneira a seguinte conceituação: conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Essa passagem mostra que o letramento literário é diferente de outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único na linguagem, ou seja, cabe à literatura proporcionar “um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (COSSON, 2018, p. 28), ou seja, a palavra, matéria-prima do texto literário, adquire novos significados a serem descobertos pelo leitor, principalmente se o texto for um poema. A voz lírica de Manoel de Barros (1993, p. 23) nos diz que “Poesia é voar fora da asa”, e a asa da poesia é a palavra.

O letramento literário faz parte da ampliação dos usos do vocábulo “letramento”, que passou a designar diferentes campos do saber – “letramentos vários”. Em *A literatura e a formação do homem*, Antonio Candido (1995, p. 81) nos diz que a literatura tem “uma função humanizadora”, por isso o texto literário é tão adequado ao letramento, pois exprime o ser humano e suas dimensões.

Essa reflexão de Candido é retomada por Cosson (2018, p. 17):

[...] literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Nesse trecho, o autor diz que a leitura do texto literário nos permite “sermos” outros, “vivermos” como outros, sem perdermos a nossa essência, expandindo as barreiras de tempo e lugar. Isso permite a interiorização e aceitação dos “mundos” criados pela poesia e pela ficção.

A ficção criada pela palavra – e a palavra, que é a matéria-prima da poesia – podem se tornar processos de formação de leitores e escritores, pois a literatura tem a função “de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. (COSSON, 2018, p. 17)

Sabemos que os alunos, em sua maioria, têm contato com o texto literário apenas na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, por isso pressupor que a simples leitura é suficiente para desenvolver habilidades cognitivas dos discentes não pode ser considerada atividade de letramento literário. O livro, por si só, não fala ao leitor, se assim for, por que ler literatura na escola? O que dá sentido à leitura literária na escola é a estratégia que vai possibilitar ao aluno a troca de sentidos entre escritor e leitor, e o conhecimento sobre acontecimentos sociais e históricos que influenciam a partilha de visões de mundo entre pessoas que podem viver ou não num mesmo espaço e tempo, porque ler significa trocar sentidos. Portanto, cabe à escola ensinar ao aluno como explorar a potencialidade do texto literário, mostrando ao aprendiz que a literatura é uma via de troca de sentidos.

Entretanto, a relação entre a literatura e a escola sempre foi conflituosa, porque o texto literário, na maioria das aulas de língua portuguesa, foi usado para o ensino das regras gramaticais, o que retira do aluno a oportunidade de uma reflexão sobre as possibilidades de criação linguística. Além disso, no Ensino Fundamental, não há critérios claros para a escolha de textos: um gibi ou uma receita culinária, por exemplo, são classificados como literatura, o que limita a formação de um leitor literário.

Sobre isso, Cosson (2018, p. 23) afirma que seja “em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função social essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Então, a escola, principal responsável pelo letramento literário, não confirma o caráter humanizador da literatura. O texto artístico tem muito a oferecer ao educando, além daquilo que lhe tem sido apresentado no cotidiano escolar. O texto literário é uma das produções artísticas mais ricas e por isso capaz de colocar crianças e jovens em contato com a fantasia que é de importância fundamental na vida humana. A esse respeito, Candido (1995, p. 83) diz que “a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota”. Corsino (2014, p. 264) afirma o pressuposto de Candido, ao dizer que a “literatura toca a sensibilidade, traz a vivência da alteridade, humaniza, é simultaneamente espelho e janela, o que resulta na possibilidade de uma ética contra a barbárie”. Assim, a formação literária propicia a constituição emocional e social e nos permite “ver” como a nossa convivência social é construída.

Por fim, o texto literário permite o conhecimento da complexidade humana, colaborando para a formação e a transformação do indivíduo, via reflexão sobre os comportamentos e sobre os sentimentos. Os antigos contos de fadas, por exemplo, nos esclarecem sobre o bem e o mal através de uma linguagem metafórica e nos mostram que, para sabermos o que é o bem, precisamos conhecer o mal por meio das histórias, de personagens que nos representam com os nossos comportamentos pessoais e sociais.

4. METODOLOGIA

A leitura literária no ambiente escolar, no Ensino Fundamental, é desafiadora, e exige empenho e dedicação dos professores. Nossa experiência nos mostra que a maioria dos alunos da educação básica pública tem contato com a leitura literária na escola pelas mãos de professores, que muitas vezes têm como material principal o livro didático, que, em sua maioria, apresenta o texto literário atrelado ao ensino de gramática; e a leitura se dá por meio de fragmentos de textos, já que o livro didático, por motivos vários (objetivos didáticos, espaço físico do livro, entre outros), não apresenta textos integrais. Algumas espécies literárias, porém, contos, crônicas e poemas, dependendo da extensão, são apresentados completamente.

Além disso, há outro problema – o reduzido tempo destinado à aula. Na maioria das escolas, há apenas uma aula semanal de 50 minutos, destinada à leitura literária, haja vista que o ensino de Literatura não é destacado explicitamente no conteúdo programático, mesmo que os documentos oficiais, como a BNCC, em vigor a partir de 2020, e o Currículo para a Rede

Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, denominado CBC, valorizem a abordagem plural do texto literário e sua relação com a dimensão sociocultural dos aprendizes, segundo o CBC (MINAS GERAIS, 2014, p. 13), a respeito da leitura literária,

A melhor maneira de desenvolver a competência e o gosto pela leitura é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objeto que se quer que lhe conheça e aprecie: o texto literário. A construção de conceitos e conhecimento de teorias acerca da literatura e do fazer literário se dão na relação ativa com o objeto de conhecimento.

O documento citado apresenta importância para o ensino de Literatura e a formação de leitores, mas para que isso seja efetivado há que se analisar outros fatores que emperram a formação de leitores na escola. Além da falta de livros literários, do funcionamento precário das bibliotecas, do pouco tempo de aula dedicado à Literatura, da extensa jornada de trabalho dos professores, temos, ainda, que considerar a formação acadêmica desses profissionais, que é decisiva para a mediação da leitura literária na escola e a formação leitora de crianças e jovens.

Refletindo sobre a importância da promoção de ações didáticas que favoreçam o encontro do aluno com o texto literário, Guimarães (2014, p.47) relata sua experiência com o processo de formação de professores de Literatura nas disciplinas de Estágio Supervisionado na Universidade Estadual da Paraíba. Segundo ela, a maioria dos alunos enfrenta três dificuldades para se tornarem professores de Literatura: boa parte dos graduandos não é de leitores proficientes capazes de lerem de maneira analítico-interpretativa, isto é, não coordenam o discurso da obra, a percepção do leitor sobre a constituição da obra e os conhecimentos divulgados pela obra.

A segunda questão está relacionada à primeira e se refere à falta de integração entre teoria e leitura literária, o que resulta na continuidade do ensino tradicional de Literatura, em cujos métodos se inspiram a maioria dos livros didáticos, distanciando, em decorrência das questões anteriores, a leitura literária da fruição, da dimensão cultural, estética e histórica (Cf. GUIMARÃES, 2014). Além de essas questões terem reflexo na sala de aula, uma das razões alegadas para o distanciamento do texto literário da sala de aula é a suposta dificuldade do aluno de assimilá-lo. O que é resultado de uma proposta inadequada de leitura ou da falta de prazer pela leitura manifestada pelo professor.

O professor deve ser um promotor de leitura e, principalmente, um formador de uma comunidade de leitores na escola, em outros termos, deve ser um elaborador de projetos de leitura e ser capaz de apresentar estratégias que encaminhem os alunos para o encontro com o texto, a fim de desenvolver competências emocionais e cognitivas. O educador, ainda, deve assumir o papel de mediador que cria e oferece aos alunos a oportunidade de se tornarem leitores críticos, fazendo inferências a partir de seu conhecimento prévio, assim, tornando a leitura um ato prazeroso e criativo.

Como deve ser, então, a atitude de um professor promotor de leitura? Talvez possamos buscar um bom exemplo de mediação de leitura na obra de Monteiro Lobato (1882-1948), na imagem de D. Benta, a avó leitora. Ela promovia serões de leitura nos quais permitia que os ouvintes tivessem participação ativa, incentivando-os a opinarem e tecerem críticas sobre o texto lido. D. Benta “sabia ouvir, uma qualidade tão importante quanto saber ler” (SILVA, 2009, p. 31). Além disso, a personagem adequava a linguagem e os temas à compreensão de seus ouvintes: os moradores e visitantes do sítio, democratizando o acesso ao saber.

Enfim, é muito importante que a escola se converta em um ambiente que incentive a prática da leitura por meio de métodos que auxiliem os alunos a alcançarem o objetivo de se tornarem leitores críticos, que, a partir da leitura do texto, estabeleçam relações com os diversos contextos que os rodeiam, construindo sua experiência literária, a qual vai fundamentar o letramento literário.

O letramento literário, enquanto construção literária dos sentidos, se faz indagando ao texto o que diz e quando diz, para que diz e para quem diz. As respostas a essas perguntas só podem ser obtidas quando examinamos os detalhes do texto, configurando um contexto e inserindo a obra em um diálogo com outros textos e com a experiência do leitor. Assim feita a leitura passa pelo desvelamento do texto e pela aprendizagem de estratégias que só a escola pode oferecer para a formação de um leitor literário.

Entre as paredes da sala de aulas, o aluno-leitor, quando orientado, atribui sentido, não só ao que lê, como também ao tempo despendido na ação e na reflexão que a atividade exige. Fora da instituição escolar, a leitura não é um processo, pois não é feita de modo orientado, o que não favorece a formação de um leitor crítico, criador de objetivos para suas leituras e capaz de reconhecer que a Literatura é uma forma de dizer o mundo pela escrita.

Reconhecer o mundo (re)criado pela escrita resulta no letramento literário, que, apesar dos desafios enfrentados pela escola, pode ser concretizado por esta, pois demanda um processo educativo específico que a prática de leitura cotidiana não executa sozinha. Assim, a leitura

literária poderá levar a uma reflexão sobre o “valor da experiência, ou melhor da vivência, o seu poder educativo como um momento único”. (BESNOSIK, 2016, p. 54)

Ao propormos a leitura literária e considerarmos seu poder educativo como um momento único, analisamos as perspectivas teóricas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), os quais sistematizaram o procedimento de sequência didática que, segundo os autores “é um conjunto de atividades escolares elaborado de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Uma sequência didática, então, teria a finalidade de ajudar o educando a dominar um gênero textual, pela fala ou pela escrita, adequando-o à uma situação de comunicação. Os autores estruturaram a sequência didática em: (a) apresentação da situação, (b) produção inicial, (c) módulos (atividades que visam especificar características dos gêneros como, aspectos textuais e linguísticos) e (d) produção final.

Outros pressupostos considerados relevantes para a elaboração de uma sequência didática, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly, são as propostas apresentadas por Cosson (2018), as quais enfatizam atividades organizadas por etapas seguindo dois caminhos: a sequência básica e a sequência expandida. As propostas de atividades apresentadas neste trabalho serão embasadas no modelo teórico de Cosson (2018). Optamos pela sequência básica, porque ao buscarmos os

[...] objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar[...] a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. (COSSON, 2018, p. 72)

Desse trecho, infere-se que Cosson apresenta exemplos de sequências que consideram, detalhadamente, propostas desenvolvidas com textos literários, ao contrário de Dolz, Noverraz e Schneuwly, os quais apresentam as sequências didáticas de modo geral, ou seja, para várias esferas, como reportagens e artigos científicos.

As sequências propostas por Cosson para o trabalho com o texto literário na escola podem ser aprofundadas com elementos da sequência expandida, pois esta última está inserida na sequência básica. Conforme Cosson (2018, p. 105), o “uso da sequência expandida ao lado da sequência básica tem-se constituído em um exercício de crescimento do leitor e de aprofundamento da leitura de determinadas obras.”

Levando em consideração o ano de escolaridade, as especificidades dos educandos, a realidade escolar que motivou a elaboração deste trabalho e o objetivo que é a promoção do

letramento literário na escola, trabalhamos a Sequência Básica e alguns elementos da sequência expandida quando foi necessário, a fim de contemplar o letramento literário.

Quando analisamos a realidade escolar, constatamos que as estratégias de leitura literária desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental não contemplavam a leitura de fruição e de (re)conhecimento da criação artística. Em virtude disso, elaboramos sequências que visam à leitura, à compreensão e ao conhecimento dos recursos empregados por diferentes autores na construção de textos literários. Para o desenvolvimento das sequências, optamos pelo texto poético, pois observamos que de todos os gêneros o poema é o menos valorizado nas atividades pedagógicas em sala de aula. Uma rápida consulta às estantes das bibliotecas e salas de leitura nos informa que o gênero lírico ocupa um pequeno espaço nesses ambientes e, possivelmente, na preferência de alunos e professores.

Em conversas informais com alunos e docentes verificamos que vários fatores colaboram para a quase ausência do gênero lírico nas estantes e na sala de aula, o principal é a falta de incentivo à leitura desse texto, que é considerado de difícil compreensão, pois um poema precisa de muitas leituras, haja vista que uma de suas peculiaridades é a condensação de ideias a serem apreendidas.

Outro empecilho para a leitura de poemas é a forma especial de linguagem utilizada. Um poema é realizado a partir de sons e de ritmo que colaboram na sua compreensão. Esses sons podem sugerir sensações, ideias e sentimentos. Há também que se considerar que o poema possui itens léxicos empregados em acepções especiais, sintaxe elaborada, sons e sentidos que permitem combinações inesperadas entre o poético e o cotidiano. Por isso, muitos consideram difícil encontrar subsídios para responder às perguntas: Quem fala? Para quem? Com que finalidade?

Além disso, observamos que gráficas e editoras não investem muito na publicação de livros de poemas, porque estes necessitam de um projeto gráfico que acaba por encarecer a edição de livros, principalmente, para crianças, que gostam de ler figuras e desenhos antes do escrito. Essa atitude infantil deveria ser mais valorizada, pois a ilustração ajuda na formação de hipóteses, na construção de sentidos do texto e incentiva a leitura. A criança aprende, assim, a fazer a correspondência entre texto e imagem e perceber se as hipóteses formuladas se concretizam ou não, o que colabora para o letramento literário.

Apesar das particularidades dos gêneros poéticos, dentre os textos literários lidos na escola, os narrativos são os preferidos, porque os alunos acreditam que sejam facilmente compreendidos. De acordo com Silva (2009, p. 101), um “texto em prosa se constrói pelo encadeamento de orações, períodos, parágrafos. Um poema se faz com uma sucessão de

imagens”. Essas “imagens” são construídas pelas palavras que trazem ao leitor sons e ritmos e novos sentidos, aguçando a sensibilidade dos leitores.

Ademais, “o texto poético quando bem realizado exige do leitor uma parceria ativa” (SILVA, 2009, p. 104), como um jogo, o qual consiste no preenchimento de espaços do não dito, no reconhecimento de comparações e no desvendamento de emoções. Talvez por isso os alunos encontrem dificuldades na leitura e compreensão do poema. Entretanto, o educando pode reconhecer o poeta como alguém consciente dos sentimentos humanos e dos contextos sociais e, se o trabalho com a poesia é evitado na sala de aula, corre-se o risco de menosprezar a imaginação criadora do aluno, em vez de estimular sua capacidade de criar e recriar.

A respeito disso, Sorrenti (2007, p. 18) esclarece que

Independentemente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai.

Essa maneira pragmática de apresentar o texto lírico nos períodos iniciais e finais do Ensino Fundamental pode afastar o aluno da leitura poética. O conhecimento linguístico é muito importante para a comunicação escrita, acreditamos, porém, que o texto poético não é o mais adequado para ministrar esse saber ao aluno, visto que na poesia a linguagem é empregada de modo especial, por meio de jogos sonoros (rimas, assonâncias, aliterações) e semânticos que revitalizam as palavras através de comparações incomuns, criando uma relação entre sentido e som.

Em nossa interação com os alunos do 6º ano, observamos que a maioria já teve algum contato com o gênero lírico no ambiente familiar, nas brincadeiras infantis de origem folclórica, nas leituras do livro didático e declamação em momentos festivos na escola. Também percebemos que a poesia não é, segundo os educandos, trabalhada de forma a promover a reflexão sobre as realidades vividas, que parecem estar tão despoetizadas pela rapidez das inovações tecnológicas, compromissos pessoais e problemas sociais. Em decorrência das afirmações apresentadas nos parágrafos anteriores, escolhemos o texto poético para nossa proposta de letramento literário.

Desde meados do século XX, a humanidade tem conhecido inúmeras transformações no contexto político-econômico e social devido ao surgimento da internet e ao aprimoramento de mídias. Em consequência desse avanço técnico, estabelecemos novas análises e interpretação

da realidade. As novas mídias, principalmente, de base audiovisual buscam a literatura como fonte inspiradora, pois há dezenas de filmes, jogos e séries inspiradas em textos literários, o que desperta o interesse pelo texto literário. Esse novo contexto tecnológico apresenta uma revolução na leitura porque nos propicia práticas leitoras multiletradas, não só de textos escritos impressos, como também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio (podcasts).

Rojo (2013, p. 36) ressalta que “[...] a escola não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas: ateu-se, como os impressos, à imagem estática (foto, ilustração etc.), quando muito. Com isso, de certa forma, os multiletramentos ainda não adentraram a escola”. No entanto, nas primeiras décadas do século XXI, as novas mídias estão presentes e se tornaram muito importantes na vida cotidiana das pessoas em geral e dos nossos alunos em particular.

Diante desse novo contexto, Cosson (2014, p. 14) considera ineficiente o ensino de literatura na maioria de nossas escolas e podemos observar o julgamento do acadêmico sobre a chamada “indústria cultural”:

Sob o argumento da democratização da cultura ou da valorização da diversidade cultural contemporânea, defende-se que as obras literárias representadas pelos livros cedam lugar aos filmes, shows, vídeos, programas televisivos e tudo o mais que compõe, como já vimos, o cenário atual da vida dos jovens.

A partir desse trecho, e nas discussões que temos empreendido, podemos concluir que o ensino de literatura está passando por um momento conturbado, pois ele não atinge o objetivo essencial de despertar o interesse pela leitura literária. Além disso, observamos em nossa prática docente que a leitura do texto artístico é proposta de maneira pragmática e superficial, por isso urge a reflexão acerca do lugar que a literatura e a linguagem literária ocupam na atualidade.

O professor e pesquisador apresenta, em sua obra, práticas de letramento literário desenvolvidas por ele e que servem de exemplo para outros profissionais, divididas em sequência básica e sequência expandida, e embasadas em três pontos de vista metodológicos. O primeiro procedimento é o da oficina; o segundo, o do “andaime”; e o terceiro, o do registro das atividades num portfólio.

A sequência básica de letramento literário de Cosson é elaborada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo – motivação – prepara o aluno para encontrar o texto e estabelecer laços estreitos com o que se vai ler, mas sem silenciar nem o texto nem o leitor. Nessa perspectiva, ler é um processo de interação e, como assinala Kleiman (1995, p. 9), “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando

assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender”.

A segunda etapa – introdução – é a apresentação do autor e da obra; é o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de imagens que acompanham o texto e são recursos que auxiliam na construção de sentidos do texto. É importante, também, divulgar a biografia do autor da obra em leitura, destacando os motivos da escolha e ouvindo e anotando as preferências dos leitores.

Na terceira etapa – leitura – destaca-se o papel do professor como mediador. Nesse momento, o professor deve auxiliar os alunos na leitura, com intervenções para que as metas sejam alcançadas. A esse respeito, Cosson (2018, p. 64) propõe que a leitura seja realizada em intervalos, a fim de que aconteçam as análises e o aluno/leitor expresse suas impressões e opiniões a respeito do que está lendo. Esse momento, também, é importante para sanar dúvidas dos alunos e realizar as adequações para a formação do aluno/leitor em determinada situação.

A quarta etapa da sequência – interpretação – se relaciona à construção de sentido do texto. Cosson (2018, p. 65) enfatiza que essa interpretação pode acontecer em dois momentos: um pessoal, que está relacionado com o íntimo do leitor, seu desenvolvimento anterior com a leitura, seus vínculos familiares e tudo que está relacionado ao contexto da leitura, e outro momento exterior, no qual a interpretação acontece na forma de construção de sentido de uma comunidade específica, por meio da participação na discussão da interpretação com colegas e professor.

A outra sequência elaborada por Cosson é chamada de sequência expandida e é direcionada aos professores do Ensino Médio. Ela tem como objetivo esclarecer a presença de outros conhecimentos da literatura dentro das etapas da sequência básica. Além das quatro etapas da sequência básica, na sequência expandida acrescenta a contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica e temática).

A diferença entre as duas sequências propostas por Cosson é a complexidade das atividades a serem desenvolvidas pelo professor com os alunos, por isso, entendemos que a sequência básica se apresenta como uma proposta favorável e completa para desenvolver atividades de letramento literário com educandos do 6º ano do Ensino Fundamental. Ademais, essa proposta de letramento literário direciona o educando para a compreensão e reflexão sobre os vários significados do texto literário dentro dos contextos socioculturais, históricos e políticos nos quais está inserido. Conforme Cosson (2018, p. 48),

[...] é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

A efetivação desse “movimento contínuo de leitura” deixa claro que as duas sequências – básica e expandida – podem ser combinadas e tidas como exemplos, mas não como modelos.

Em decorrência da análise das sequências – Básica e Expandida - apresentadas por Cosson (2018) e da observação do contexto da educação literária em nossa escola fez-se a opção de metodologia para a elaboração das práticas a Sequência Básica. Para a coleta de informações sobre os hábitos de leitura dos alunos envolvidos na pesquisa será aplicado um questionário (**Apêndice A**) com perguntas objetivas e discursivas sobre o comportamento leitor dos alunos e suas preferências quanto aos gêneros literários. Ao final do desenvolvimento das sequências, aplica-se outro questionário (**Apêndice B**) também com questões objetivas e discursivas sobre as sequências didáticas desenvolvidas, cujo objetivo é se houve/ou não o aprimoramento de habilidades leitoras dos alunos envolvidos desenvolvedores das atividades.

Assim, o conjunto das atividades propostas neste trabalho, além de apresentar referências teóricas de autores consagrados, também permite ao professor uma reflexão sobre suas práticas docentes e seu comportamento, como leitor e mediador de leitura em sala de aula. O levantamento teórico e bibliográfico nos possibilitou elaborar as etapas das sequências de atividades desenvolvidas. Acreditamos que todas as atividades propostas são de aplicação prática e têm a finalidade de aperfeiçoar a leitura literária no Ensino Fundamental, de modo a alcançar o letramento literário.

Ao analisarmos as nossas práticas desenvolvidas em sala de aula, e confrontá-las com as teorias pesquisadas para a elaboração deste estudo, percebemos a necessidade de aprimoramento de nossa postura frente à leitura literária. A seguir apresentamos a organização das atividades.

4.1 Organização das sequências didáticas

A nossa proposta de intervenção apresenta atividades realizadas sob a forma de oficinas, porque acreditamos ser esta uma metodologia de trabalho que colabora na formação coletiva, portanto, mais adequada à realidade escolar. Além de proporcionar maior diálogo entre os participantes, gerando uma dinâmica participativa e reflexiva, proporcionando a construção do conhecimento pela prática, a oficina permite alternar leitura e escrita.

Em conjunto com as oficinas, Cosson (2018, p. 48), apresenta a técnica do “andaime”, esclarecendo que cabe ao professor “atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos”. O educador não transfere o conhecimento para o educando, ele o ajuda na construção do saber, em nossa proposta a construção de uma experiência literária.

A utilização dessas duas técnicas atende ao objetivo principal de nossa proposta de oficinas de leitura que é criar oportunidades para que os educandos descubram o prazer de ler e que este se torne uma oportunidade de crescimento pessoal, educacional e social. Acrescentamos que os detalhes sobre o desenvolvimento das oficinas serão apresentados na próxima etapa desta proposta. A seguir, apresentaremos os passos da sequência básica sugerida por Cosson (2018):

Quadro 1 Etapas da sequência básica, objetivos de cada sequência e duração

Etapa	Objetivo	Duração (tempo)
Motivação	Preparar o aluno para encontrar o texto literário.	20 a 30 minutos
Introdução	Apresentar o(s) autor(es) e obra(s): biografia, aspectos paratextuais; Incentivar os alunos a formularem hipóteses a partir do título e imagens que acompanham a obra; verificar, após a leitura se as hipóteses são comprovadas ou não; justificar as razões da impressão da obra.	30 a 40 minutos
Leitura	Criar oportunidades, por meio da mediação do professor, para que o aluno sinta prazer em ouvir poemas, seja na voz do	5 a 10 minutos

	professor ou na voz de integrantes do grupo.	
Interpretação	Localizar informações implícitas e explícitas a partir da leitura do poema e reproduzi-las por meio de produção de textos verbais e não verbais.	50 minutos

Entendemos que essa sequência de atividades é uma proposta favorável para desenvolver o letramento literário, pois direciona o trabalho do professor na orientação para a compreensão e reflexão sobre os significados do texto literário dentro dos contextos socioculturais nos quais ele e os educandos estão inseridos. Ademais, uma proposta que visa ao letramento literário a partir de uma sequência pré-ordenada exige atividades que levem o leitor a interagir com o texto, assim, a leitura é apresentada de maneira bem planejada. Como Cosson (2018) orienta é essencial para o letramento literário o planejamento e objetivos concretos a serem atingidos em cada atividade proposta.

O modelo proposto por Cosson (2018) para o incentivo de experiências leitoras no âmbito do letramento literário em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, tem-se mostrado um referencial importante para a efetivação da leitura em sala de aula. Essa proposta relaciona-se, portanto, à possibilidade instrumental para ler literariamente, tendo a figura do professor como mediador da construção de sentidos.

4.2 O contexto escolar e os sujeitos participantes das práticas

Selecionamos como público-alvo para o desenvolvimento de nossa pesquisa alunos do 6º ano do Ensino fundamental, com idade entre 10 e 12 anos, sendo que alguns apresentam defasagem de idade em relação idade-ano de escolaridade. A seleção, também, justifica-se porque se trata de alunos que acabaram de romper os limites do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), etapa na qual tinham uma ou duas professoras.

A partir do 6º ano, muitos alunos mudam de escola e se deparam com uma dinâmica diferente, pois passam a ter contato com vários professores de diferentes disciplinas e com outros alunos oriundos de várias escolas. Esses novos contatos causam estranhamento nas primeiras semanas de aulas e uma transformação comportamental que altera os resultados de aprendizagem dos discentes.

A escola selecionada para a realização desta pesquisa pertence à rede pública estadual de Minas Gerais, está localizada na zona urbana e funciona nos três turnos atendendo cerca de 2.000 alunos distribuídos da seguinte forma: Ensino Médio regular no turno matutino, Ensino Fundamental anos finais no turno vespertino e Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Profissionalizante no turno noturno.

A professora/pesquisadora trabalha nessa instituição, no turno vespertino, com carga horária de 20 aulas semanais, sendo que cada turma tem cinco aulas por semana de Língua Portuguesa e foi feita a opção pela participação de 30 alunos, na faixa etária entre 10 e 12 anos, considerando a média de alunos por sala, haja vista que, durante o ano letivo, ocorrem evasões e transferências por diversos motivos.

Também alunos da faixa etária citada já tiveram, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, algum contato com a leitura literária e conhecem contos de fadas, fábulas e reconhecem aspectos do texto poético como verso e estrofe. Esses alunos não são iniciantes na leitura, já que possuem alguns anos de contato com textos escritos. No entanto, enfatizamos que por diversos motivos, alguns ainda não dominam a leitura e a maioria não tem o hábito de ler, por isso pensamos este trabalho com o propósito de contribuir para a formação de leitores literários na escola, formando uma comunidade leitora, como ressalta Cosson (2018, p. 47-48):

Por fim, adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento.

Para a “construção de uma comunidade de leitores”, como apresenta Cosson (2018), algumas condições são imprescindíveis, entre elas, uma biblioteca. A escola em que pretendemos desenvolver esta proposta possui uma biblioteca com um acervo variado, catalogado, adquirido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), mas que não funciona de modo satisfatório, pois a professora responsável pelo uso da biblioteca acumula a função de professora eventual, ou seja, ela substitui os professores que faltam seja por motivos pessoais ou por algum tipo de licença (saúde, maternidade, paternidade). Por isso o empréstimo de livros só é possível quando a professora está presente na biblioteca.

Essa profissional é contratada, ou seja, a cada ano letivo tem-se uma pessoa diferente no espaço da biblioteca, por esses motivos a frequência dos alunos à biblioteca não é rotineira, o que distancia os alunos desse importante espaço escolar e, conseqüentemente, da prática da leitura. A biblioteca escolar é também o lugar onde se encontram vários objetos educacionais, como mapas, globos terrestres, entre outros instrumentos, nesse espaço o educando deveria se encontrar com “algo que se aprende. Ou com a voz de um poeta, com o espanto de um erudito ou de um viajante, com o gesto de um pintor, que podem ser redescobertos e compartilhados de uma maneira muito ampla, mas que nos toca de forma individual” (PETIT, 2009, p. 50).

Esse encontro tão enriquecedor, de que fala Petit, raramente acontece, pois, a profissional que deveria mediar a relação aluno-biblioteca está ocupada em outras funções. Assim, a biblioteca não é considerada um espaço de estudo, de conhecimento e de leitura. Além disso, a biblioteca ocupa uma sala pequena que não comporta uma turma completa de cerca de 30 alunos, e fica localizada na passagem entre um corredor e a sala da supervisora, que recebe alunos e responsáveis por estes para tratarem de assuntos variados (baixo desempenho de aprendizagem, indisciplina, falta às aulas).

A escola tem um laboratório de informática que funciona precariamente e é utilizado para exibição de filmes (agendados previamente), reuniões pedagógicas e administrativas e palestras. Além disso, há um anfiteatro que se constituiu numa ampla sala com ar-condicionado, que é usada para diversos fins: mostra de trabalhos de alunos, palestras, exibição de filmes para muitos alunos, reuniões e conferências com os funcionários. As quadras esportivas são amplas, sendo que apenas uma possui cobertura para abrigar os alunos das intempéries e são usadas tanto para as aulas de Educação Física quanto para eventos, como feiras.

Todas as turmas do Ensino Fundamental têm as aulas regulares no turno vespertino e por semana, uma aula de leitura com a duração de 50 minutos. Nessa aula, os alunos leem livros escolhidos previamente pelos professores de Língua Portuguesa, de acordo com as indicações dos catálogos fornecidos pelas editoras, experiências pessoais de leitura, e volumes dos programas PNLD e PNBE e sugestões dos colegas. Os educadores levam em consideração a faixa etária dos alunos, o ano de escolaridade e a quantidade de livros disponíveis para toda a classe.

Além disso, os livros são levados à sala de aula pelos professores e a maioria dos docentes não faz leitura compartilhada ou dialogada com os alunos, ou seja, a leitura proposta não apresenta uma mediação, mesmo assim os alunos são incentivados a ler, mas temos observado que a formação leitora não se efetiva. A escola tem um projeto de leitura intitulado “Minha escola lê” que foi elaborado por uma professora de Língua Portuguesa e por uma

bibliotecária durante a elaboração de um “Plano de Intervenção Pedagógica” para o ano de 2011. Esse projeto foi desenvolvido por algumas professoras durante alguns meses, pois a elaboração de planos de aula, as horas de módulo e as reuniões sobrecarregaram-nas e não tiveram tempo de selecionar livros para a leitura dos alunos na biblioteca.

Depois de realizada a leitura individual, os alunos são estimulados a avaliarem o livro lido por meio de uma ficha com perguntas sobre características dos personagens, tipos de narrador, descrição do ambiente. Essas atividades são importantes para a identificação de elementos constitutivos do texto, mas falta-lhes aprofundamento que culmine no letramento literário, pois a prática de leitura do texto literário pode ir além da simples leitura de uma obra, conforme diz Cosson (2018, p. 47): “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”. Essa compreensão crítica deve ser aprimorada pelo professor, que deve levar seus alunos a lerem de modo crítico-interpretativo.

Esse tipo de atividade não promove a avaliação da leitura que estabeleça a construção de sentidos com a realidade social em que os educandos estão inseridos, ou seja, a leitura que favoreça o letramento pela compreensão de que os sentidos dos textos “não são dados apenas pelas palavras escritas, mas também pelo modo como são organizados” (COSSON, 2018, p.53). Talvez, por isso, as atividades que envolvem a apreciação de paratextos – informações da capa e contracapa – sejam as preferidas dos alunos por encerrarem informações que ampliam a leitura dos sentidos dos textos.

Quando a leitura é de poemas, estes têm sua compreensão avaliada por meio de desenhos e ilustrações sobre o que o aluno entendeu da leitura. Não há trabalho aprofundado sobre os temas apresentados nos poemas lidos: sonoridade, jogos com as palavras, procura pelos sentidos criados pelo poema, nem possibilidade de participação no texto escrito por outro, no caso, o poeta. Além disso, não há um trabalho que relacione o tema do texto poético a outros textos, como canções populares, notícias e outros textos literários.

Assim, o texto poético fica relegado a segundo plano de leitura e apresentado ao aluno, na maioria das vezes, no livro didático e usado para conhecimentos linguísticos, e não como uma possibilidade de reconhecimento do emprego da palavra como construção de sentidos, de musicalidade e ritmos diferentes do cotidiano.

A importância da leitura feita com estratégias, pela escola, é apresentada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que será colocada em vigor a partir de 2020, e tem como meta principal a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Esse documento garante às crianças, adolescentes e jovens

dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com a arte literária”. (BRASIL, 2017, p. 160), por meio de oferta de condições para que eles possam compreender a sobras literárias e “fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica”. (BRASIL, 2017, p. 161)

O documento citado, anteriormente, garante que na escola o educando tenha acesso ao conhecimento literário de vários locais: diferentes regiões brasileiras e outros países, valorizando a leitura como formadora de humanidade. Além disso, a ação de fruir, no segundo documento citado, “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais”. (BRASIL, 2017, p. 163) A reflexão, viabilizada pelas fruições, envolve a elaboração de argumentos e ponderações, ou seja, o fruidor, enquanto escritor ou leitor, é capaz de refletir e interpretar as diversas manifestações culturais e artísticas.

Na escola onde se pretende aplicar esta proposta, ainda não foi elaborado pelos professores um projeto de leitura a ser desenvolvido em todas as turmas de acordo com suas peculiaridades, além disso não há um clube de livros nem um grupo de leitura de poemas. O trabalho na aula de leitura é organizado individualmente pelos professores, ou seja, a prática de leitura literária não é compartilhada entre os docentes.

Talvez as atividades desenvolvidas não estejam propiciando estudos literários que ampliem o repertório dos alunos nem a interação com o diferente, ocorrendo, assim, uma formação deficiente de cidadãos emocionalmente educados, haja vista que a Literatura permite “o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo” (BRASIL, 2017, p. 164)

Por fim, acrescentamos que a instituição escolar, onde se pretende desenvolver esta proposta, conta com muitos funcionários que atendem o Ensino Fundamental. A maioria dos professores é efetiva e trabalha na escola há, pelo menos, cinco anos e existe um laço afetivo entre educadores, alunos e comunidade escolar.

Em conversas informais com alunos e docentes verificamos que vários fatores colaboram para a quase ausência do gênero lírico nas estantes e na sala de aula, o principal é a falta de incentivo à leitura desse texto, que é considerado de difícil compreensão, pois um poema precisa de muitas leituras, haja vista que uma de suas peculiaridades é a condensação de ideias a serem apreendidas.

Outro empecilho para a leitura de poemas é a forma especial de linguagem utilizada. Um poema é realizado a partir de sons e de ritmo que colaboram na sua compreensão. Esses sons podem sugerir sensações, ideias e sentimentos. Há também que se considerar que o poema

possui itens léxicos empregados em acepções especiais, sintaxe elaborada, sons e sentidos que permitem combinações inesperadas entre o poético e o cotidiano. Por isso, muitos consideram difícil encontrar subsídios para responder às perguntas: Quem fala? Para quem? Com que finalidade?

Além disso, observamos que gráficas e editoras não investem muito na publicação de livros de poemas, porque estes necessitam de um projeto gráfico que acaba por encarecer a edição de livros, principalmente, para crianças, que gostam de ler figuras e desenhos antes do escrito. Essa atitude infantil deveria ser mais valorizada, pois a ilustração ajuda na formação de hipóteses, na construção de sentidos do texto e incentiva a leitura. A criança aprende, assim, a fazer a correspondência entre texto e imagem e perceber se as hipóteses formuladas se concretizam ou não, o que colabora para o letramento literário.

Apesar das particularidades dos gêneros poéticos, dentre os textos literários lidos na escola, os narrativos são os preferidos, porque os alunos acreditam que sejam facilmente compreendidos. De acordo com Silva (2009, p. 101), um “texto em prosa se constrói pelo encadeamento de orações, períodos, parágrafos. Um poema se faz com uma sucessão de imagens”. Essas “imagens” são construídas pelas palavras que trazem ao leitor sons e ritmos e novos sentidos, aguçando a sensibilidade dos leitores.

Ademais, “o texto poético quando bem realizado exige do leitor uma parceria ativa” (SILVA, 2009, p. 104), como um jogo, o qual consiste no preenchimento de espaços do não dito, no reconhecimento de comparações e no desvendamento de emoções. Talvez por isso os alunos encontrem dificuldades na leitura e compreensão do poema. Entretanto, o educando pode reconhecer o poeta como alguém consciente dos sentimentos humanos e dos contextos sociais e, se o trabalho com a poesia é evitado na sala de aula, corre-se o risco de menosprezar a imaginação criadora do aluno, em vez de estimular sua capacidade de criar e recriar.

A respeito disso, Sorrenti (2007, p. 18) esclarece que

Independentemente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai.

Essa maneira pragmática de apresentar o texto lírico nos períodos iniciais e finais do Ensino Fundamental pode afastar o aluno da leitura poética. O conhecimento linguístico é muito importante para a comunicação escrita, acreditamos, porém, que o texto poético não é o mais adequado para ministrar esse saber ao aluno, visto que na poesia a linguagem é empregada de

modo especial, por meio de jogos sonoros (rimas, assonâncias, aliterações) e semânticos que revitalizam as palavras através de comparações incomuns, criando uma relação entre sentido e som.

Em nossa interação com os alunos do 6º ano, observamos que a maioria já teve algum contato com o gênero lírico no ambiente familiar, nas brincadeiras infantis de origem folclórica, nas leituras do livro didático e declamação em momentos festivos na escola. Também percebemos que a poesia não é, segundo os educandos, trabalhada de forma a promover a reflexão sobre as realidades vividas, que parecem estar tão despoetizadas pela rapidez das inovações tecnológicas, compromissos pessoais e problemas sociais. Em decorrência das afirmações apresentadas nos parágrafos anteriores, escolhemos o texto poético para nossa proposta de letramento literário.

Para a efetivação do trabalho com a leitura, em sala de aula, propomos um diário de leitura que é uma ferramenta pela qual o aluno poderá ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico, o que pode ajudá-lo a ter opinião mais segura e fundamentada sobre o texto lido. (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2007, p. 185). Esse diário de leitura possibilita ao aluno o arquivamento de sua elaboração de sentidos dos textos lidos, permitindo-lhe verificar se as leituras realizadas aprofundaram seu conhecimento, no caso, sobre a poesia, e se ocorreu o fortalecimento, individual e coletivo, no processo de letramento literário.

Além do diário de leitura, a organização de um portfólio, que é uma reunião de atividades produzidas por alunos durante um período (pode ser meses ou ano letivo), é outro instrumento de avaliação das ações realizadas e da participação do aluno. Essa coletânea reúne as atividades que os envolvidos, no nosso caso pesquisadora e participantes, considerem relevantes e que mostrem a trajetória da aprendizagem.

O portfólio apresenta a seguinte estrutura: introdução (apresentação do conteúdo), a descrição de cada atividade, as datas de realização de cada atividade, uma seção de revisão com reflexões dos participantes, uma autoavaliação e uma parte reservada aos seus comentários.

Por fim, o planejamento das atividades bem como a sistematização do ensino por meio da pesquisa, da experimentação, da (re)organização de conceitos e informações, permite a continuidade do processo de conhecimento.

5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A SALA DE AULA

5.1 Atividades de leitura literária e escrita por meio da sequência básica de Cosson

Esta parte da nossa proposta tem como finalidade apresentar sugestões para o trabalho com a leitura de poemas em sala de aulas. Ressaltamos que as atividades elaboradas têm como público-alvo alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que, nos anos iniciais, já tiveram contato com o texto lírico, portanto, conhecem alguns elementos estruturais deste gênero.

Entretanto, não o leem verificando a riqueza de recursos plurissignificativos empregados em sua produção. Isso se deve à maneira como esse gênero é apresentado ao educando, Pinheiro (2018, p. 12-13), discorrendo sobre o ensino de poesia na escola, aponta dificuldades que afastam professores e educandos da poesia. Dentre as quais, ressaltam-se a interpretação, o entendimento, a captura da mensagem, dificuldades com o sentido figurado (metáforas e metonímias) e a leitura em voz alta, que tanto ajuda no reconhecimento dos jogos sonoros.

A poesia feita para crianças tal qual a narrativa passou por vários percalços, uma vez que o texto escrito para o público infanto-juvenil, durante décadas, tinha uma finalidade prática, de ordem pedagógica, pois era escrita para divulgar valores de cunho moral, como exemplo podemos citar Olavo Bilac e seu livro *Poesias infantis* de 1904, no qual a maioria dos poemas faz alusão a valores morais a serem seguidos e à posição social de homens e mulheres na sociedade patriarcal do início do século XX.

Até meados da década de 60

[...] a poesia infantil brasileira guardava resquícios parnasianos, quer pelo conservadorismo formal, quer pelo seu compromisso com a pedagogia. A crença no poder comunicativo dos versos é tão forte que, ao longo da tradição da poesia infantil brasileira, valores ideológicos emergentes foram confiados à força persuasória de poemas. (LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina, 2007, p. 143)

Essa poesia tradicional tinha como finalidade ensinar valores e comportamentos à criança. Havia compromisso com aspectos pedagógicos; além disso, a produção poética dirigida à criança era feita por adultos que deixavam transparecer uma visão de mundo que era a sua própria visão e não a da criança.

Talvez, por isso, as antologias poéticas abordavam temas relacionados aos ditos “bons comportamentos” e boas ações e no amor à família. A poesia para crianças não refletia a necessidade de descobertas linguísticas, emocionais e sensoriais, não se pensava nas

especificidades da infância, considerava-se, portanto, a criança como um ser sem lugar social, em posição de inferioridade.

Nos últimos trinta anos, a produção poética para a infância desvencilhou-se dos temas didáticos e amadureceu em termos de qualidade e quantidade. Esse amadurecimento proporcionou a experimentação de recursos poéticos e a tematização do cotidiano infantil, provocando o encontro entre a criança e o poeta “que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte de realidade”. (LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina, 2007, p. 146)

Assim, aos poucos, a poesia infantil abandona a tradição e a perspectiva educacional e trata do cotidiano da criança com plasticidade, sensações e sinestésias, que são recursos da cultura popular presentes em cantigas de roda, trava língua, charadas, adivinhas, os quais estabelecem uma relação de cumplicidade de linguagem com o repertório infantil. Apesar dos jogos e brincadeiras disponibilizados em aparelhos tecnológicos, como celulares e tablets, as antigas brincadeiras culturais agradam bastante as crianças.

Quando refletimos sobre a poesia infanto-juvenil do final do século XIX e início do século XX e a poesia contemporânea, percebemos que a principal diferença entre elas é a intenção: a poesia tradicional visava ao aprendizado de comportamentos, por sua vez, a poesia contemporânea tem como objetivo a descoberta, a experimentação lúdica de vivências que serão integradas ao desenvolvimento psicológico do ser em formação.

Ainda, pela leitura de poemas, a imaginação infantil pode ser exercida, pois o “jogo com o poema permite a desconstrução e a reconstrução, exercício de liberdade poética” (SORRENTI, 2009, p.20) Quando lê poemas a criança descobre paralelismos, onomatopeias, aliterações, que lhes propiciam brincar com as palavras.

Quando voltamos nosso olhar para a sala de aula, constatamos que a leitura de poemas não tem o mesmo valor que a leitura de outros gêneros literários, pois não se cria um ambiente capaz de assegurar uma leitura que explora os recursos linguísticos, sonoros, visuais e rítmicos do texto poético, nesse sentido, é imprescindível o trabalho docente. E se o professor não é um bom apreciador de poesia? Mesmo que o docente não seja um apaixonado por poesia, há no mercado muitos livros que apresentam sugestões para auxiliarem o professor nesse trabalho. Não é suficiente a seleção de bons textos e a entrega deles para as crianças como se elas fossem capazes de descobrirem a organização global do texto sozinhas.

Assim, é necessária a mediação da leitura que enfatiza a criação da sensibilidade pela aproximação do leitor com o texto, pois o professor e/ou mediador torna-se o dinamizador imprescindível para a criação da atmosfera de uma legítima oficina poética. E essa oficina,

evidentemente, só se pode realizar em um ambiente de liberdade e criatividade, para que a criança possa se expressar sem bloqueios. (SORRENTI, 2009, p. 21)

Infere-se do trecho acima que a poesia é um discurso que revela o trabalho da linguagem sobre si mesma.

Para que alunos construam o letramento literário e lírico, planejamos o trabalho com base na proposta de Cosson (2018, p. 72) denominada Sequência Básica. Além disso, essa sequência mostra-se bastante eficaz para ajudar o docente a planejar as etapas a serem seguidas, não havendo rigor no desenvolvimento delas, pois serão organizadas de acordo com as “necessidades e características dos alunos, do professor e da escola”. Há, porém, que se considerar sempre a ideia de conjunto necessária em qualquer método.

Cosson, para estruturar a Sequência Básica, propõe quatro etapas:

FIGURA 1 - Etapas da Sequência Básica proposta por Cosson

Motivação: preparo do aluno para receber o texto

Introdução: apresentação do(s) autor(es) e da(s) obra(s)

Introdução: apresentação do(s) autor(es) e da(s) obra(s)

Interpretação: momentos

Momento interior: “decifração” de palavras, páginas e capítulos.

Momento exterior: construção de sentidos

Fonte: Autora

As etapas discriminadas acima, além de colaborarem no planejamento didático, apresentam subsídios teórico-metodológicos com sugestões para o trabalho do docente que propiciam a reflexão sobre as práticas em sala de aula sobre a formação leitora e o letramento literário dos envolvidos nas atividades. Além de oferecerem aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos, visando à construção de uma experiência estética, estimulando-os a apreciarem e valorizarem o texto literário, em especial o poético, e intensificar a participação dos aprendizes no processo de recepção das obras apresentadas por meio de atividades lúdicas, conduzindo-os à reflexão sobre valores já conhecidos e ao descobrimento de outros.

5.2 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura

Ao longo do desenvolvimento das etapas das práticas de leitura (oficinas), os comportamentos, as contribuições, o interesse e o desinteresse dos alunos serão anotados pela professora/pesquisadora num caderno que servirá como diário de campo, no qual se efetuarão os registros para as análises crítico-reflexivas.

O registro das atividades é muito importante, porque auxilia no aperfeiçoamento do trabalho, anotar ajuda a refletir sobre nossos questionamentos e descobrir soluções que aprimoram nosso crescimento profissional, por isso, o professor deve anotar as atividades desenvolvidas, suas impressões, as dificuldades e os comportamentos do grupo de alunos envolvidos na pesquisa. Ressaltamos, ainda, que a avaliação sobre a realização das atividades será discutida após sua aplicação.

5.2.1 Prática de leitura: Conversando sobre poemas

Objetivos:

- a) Apresentar aos alunos o objetivo desta proposta que é promover uma intervenção na leitura poética na escola sob a perspectiva do letramento literário;
- b) explicar o motivo da elaboração desta proposta que consiste em proporcionar a construção de sentidos das leituras de poemas;
- c) resgatar a experiência dos alunos com a leitura de poemas;
- d) conhecer o repertório de leitura de poemas dos alunos.

Material a ser utilizado no desenvolvimento da prática (este material foi estimado para 20 alunos)

Folhas de papel sulfite, canetas, lápis, lápis de cor, fitas, colas, tesouras, vídeos e áudios disponibilizados na Internet sobre leitura de poemas com os próprios autores e com pessoas que gostam desse gênero textual.

Tempo de duração: 4 aulas de 50m cada.

Etapas de desenvolvimento das atividades:

1. Motivação

Procedimentos

- a) Dividir a classe em grupos de quatro ou cinco alunos e estimulá-los a conversarem e compartilharem os poemas lidos ou ouvidos de que têm lembrança. (O professor pode iniciar a conversa falando sobre suas lembranças e lendo um poema de que goste).

b) Solicitar ao grupo a escolha de um relator, que é quem vai expor para a classe a conversa que tiveram e fazer a leitura dos poemas que foram anotados. (O professor pode escrever no quadro o título dos poemas ou os versos lembrados pelos alunos).

c) Após as atividades anteriores, cada grupo deve escolher um dos poemas relacionados e um dos alunos vai copiá-lo em uma folha de papel. Esse poema será utilizado na próxima atividade.

2. Introdução

Um mural caprichado!

Confecionar com os alunos um mural, onde serão colocados os poemas que foram copiados em uma folha de papel, na etapa anterior, e todas as atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento desta proposta. No final das oficinas, os alunos poderão organizar uma coletânea das atividades realizadas.

Para a confecção do mural, o professor deverá conversar com os alunos sobre o lugar onde será colocado: na sala de aula ou no pátio e sobre como mantê-lo organizado e bonito. O mural será inaugurado com os poemas, que foram copiados na folha, na etapa 1 (**Motivação**).

3. Leitura

Exibir para os alunos vídeos com autores falando sobre o fazer poético e depoimentos de pessoas que apreciam a leitura de poemas.

4. Interpretação - Produção de texto:

Tempo de duração: 1 aula de 50 minutos

a) Solicitar aos alunos que se organizem no grupo das atividades anteriores.

Previamente, o professor escreverá em tiras de papel colorido palavras relacionadas ao cotidiano escolar como, borracha, lápis, caderno etc., essas tiras serão colocadas numa lata ou numa caixa decorada para chamar a atenção dos estudantes.

b) Pedir ao representante de cada grupo que retire, de forma aleatória, uma palavra.

c) Explicar a atividade: cada integrante do grupo deverá escrever uma frase (um verso) com a palavra selecionada.

d) Quando todos terminarem, devem compartilhar os versos escritos e organizá-los em sequência de sentidos. Em seguida, o representante de cada grupo deve fazer a leitura para a classe e colocar o poema escrito no mural, para que a leitura seja sempre compartilhada.

5.2.2 Prática de leitura: O que faz um poema?

Objetivos:

- a) Proporcionar ao aluno o contato com as características do texto poético: versos, estrofes e sonoridades;
- b) aproximar o aluno da linguagem poética levando-o à identificação de recursos imagéticos e de sentidos.

Material a ser utilizado no desenvolvimento da prática (este material foi estimado para 20 alunos):

Cópias de poemas (providenciadas pelo professor), folhas de papel, lápis e lápis de cor.

Tempo de duração: 5 aulas de 50m cada

Etapas de desenvolvimento das atividades:**1. Motivação e Introdução****Procedimentos**

- a) Conversar com os alunos sobre aspectos importantes dos poemas (a ideia não é uma aula teórica), levando-os a pensar:

Por que escolheram os poemas que estão no mural? Como sabem que são poemas? Por que são diferentes de uma receita de bolo, de uma bula de remédio, de um conto de fadas ou de uma notícia de telejornal?

Como os poemas são organizados na folha de papel? Eles ocupam todo o espaço da linha, da margem esquerda à direita? Os versos pulam linhas? Do que tratam os poemas?

Sempre que necessário, o professor deve dar informações sobre poemas, rimas, versos, estrofes, relacionando informações novas ao conhecimento prévio do aluno.

- b) Lembrar aos alunos que:

Rimas são combinações de sons no final das palavras;

Verso é cada linha do poema.

Estrofe é cada grupo de versos.

Um poema pode ter uma ou várias estrofes. E cada estrofe pode ter um número variado de versos.

Ao final dessa conversa, as ideias surgidas no grupo devem ser organizadas e sistematizadas no quadro, solicitar aos alunos que as transcrevam para as folhas de papel.

2. Leitura

Disponibilizar para todos os alunos cópias do poema *Tem tudo a ver*, de Elias José

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
do mundo

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
o olhar pedindo pão.

(JOSÉ, Elias. *Palavras de encantamento*. Rio de Janeiro: J. Olympio. 2003. v.1. Poesia (Coleção Literatura em Minha Casa, 6ª série, n.p.)

a) Solicitar aos alunos que façam a leitura silenciosa do poema, em seguida, pedir a leitura em voz alta.

b) Perguntar aos alunos:

Sobre o que fala o poema? Por que o autor diz que “poesia tem a ver com tudo”? Sobre o que os poemas podem falar?

c) Após a conversa com os alunos, incentivá-los a observarem os recursos usados pelo autor para compô-lo:

Esse poema tem rimas? É possível escrever um poema sem rimas?

d) Pensando na organização do poema:

Quantos versos tem o poema de Elias José? E quantas estrofes? Alguém pode dizer o que é verso e o que é estrofe?

e) Fazer no quadro uma enumeração de tudo que foi apresentado pelos alunos.

f) Distribuir para cada grupo de alunos uma tira de papel colorido e pedir que um integrante copie um item e depois todos os alunos devem organizar as tiras no mural.

2.1 Aprofundando a leitura...

Depois da conversa sobre rimas, versos e estrofes é o momento de privilegiar comentários a respeito dos sentidos que podem ser atribuídos ao texto. É o momento de levar os alunos a observarem o jogo de palavras, a construção das frases e as significações “escondidas no poema”.

Atividades:

a) Organizar os alunos em grupos e entregar a eles cópias do poema *A rosa* de Celina Ferreira:

Leve, leve a rosa

Desata as cores mansas.

Madrugada.

Breve, breve, a rosa

Desfaz-se ao sopro leve

Da alvorada.

A rosa é um minuto

Breve, breve.

A vida é uma rosa

Leve, leve.

(FERREIRA, Celina. *Papagaio Gaio: poeminhas*. Ilustrações Humberto Guimarães. 2ª ed. Belo Horizonte: Formato, 1998, p. 9)

b) Pedir que os alunos façam a leitura em voz baixa.

c) Perguntar a eles:

O que vocês acharam do tamanho dos versos e das estrofes? Isso tem influência na interpretação do poema? Por quê?

O que vocês entendem por “cores mansas”? Essa qualidade é atribuída às cores? E se as cores fossem bravas, como vocês as imaginariam?

O poema focaliza momentos do dia: madrugada e alvorada. Quando eles acontecem? Que relação têm com a existência da rosa?

Ao aproximar “vida” e “rosa”, vocês acham que o eu lírico estaria falando de quê? Vocês concordam com a ideia de que a vida seja uma rosa?

- d) Pedir aos alunos que leiam novamente o poema, substituindo a palavra “rosa” pela palavra “vida” nas 2ª e 3ª estrofes. Perguntar a eles o que acharam da substituição.
- e) Explicar aos alunos que, ao escrever, o poeta pode atribuir ao eu lírico (voz que fala no poema) muitos sentimentos como alegria, tristeza, saudade etc. e questioná-los sobre os sentimentos que tiveram ao fazerem a leitura (os alunos podem escrever sobre seus sentimentos em prosa ou verso e expor os textos no mural).
- f) A seguir, distribuir cópias do poema *O vestido de Laura* de Cecília Meireles.

O vestido de Laura

O vestido de Laura

é de três babados

Todos bordados.

O primeiro, todinho,

Todinho de flores

De muitas cores.

No segundo, apenas

borboletas voando,

num fino bando.

O terceiro, estrelas,

estrelas de renda

___ talvez de lenda...

O vestido de Laura

vamos ver agora

sem mais demora.

Que as estrelas passam,

borboletas, flores

perdem suas cores.

Se não formos depressa,

Acabou-se o vestido
 Todo bordado e florido!

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thaís Linhares. 2ª ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 44)

g) Solicitar aos alunos a leitura silenciosa e, após, pedir que dois ou três façam a leitura oral observando a pontuação e o volume da voz.

h) Perguntar aos alunos:

O vestido é apresentado de forma real ou imaginária? Explique a resposta.

Relembre o poema anterior “A rosa”, na sua opinião, a poeta está falando de um vestido ou está fazendo uma comparação com a realidade?

Se a autora estiver comparando o vestido à vida, qual fase está representada na 2ª estrofe? Você ainda faz parte desse “babado”?

A 3ª estrofe qual fase da vida?

Como você entende a 4ª estrofe? Alguma pessoa de sua família está representada nesse babado?

Explique a 6ª estrofe?

Agora, releia a última estrofe, e diga o que você entende dessa estrofe?

Esse poema representa as fases de nossa vida. De acordo com o poema, quais são essas fases?

Em que fase você está?

i) Esclarecer aos alunos que:

O poema tem multissignificação: sempre permite mais de uma compreensão.

O poema aparece de muitas formas e pode falar de qualquer assunto: alegria, tristeza, morte, humor etc. (Por isso a poesia “Tem tudo a ver”).

A poesia pode romper com a maneira habitual de ver e entender e de julgar os acontecimentos.

Quando lemos poesia, vemos o mundo com outros olhos, pois damos atenção a aspectos nunca percebidos.

4. Interpretação - Produção de texto

a) Para enriquecer a atividade, o professor vai projetar no Datashow imagens de Degas, representando mulheres e seus vestidos.

b) Para a produção de textos o aluno terá duas opções:

Escolher uma flor e escrever um poema que tenha um significado especial sentimentos, humor...
Escrever um poema sobre uma peça do vestuário como, a mochila de Mateus, a camisa de Alexandre...

Desenhar um vestido numa folha de papel representando o poema *O vestido de Laura*.

Todas as atividades serão expostas no mural.

5.2.3 Prática de leitura: Versos da memória

Objetivos:

- a) Ampliar o repertório de leitura poética dos alunos com a apresentação de novos poemas;
- b) resgatar e valorizar a cultura da comunidade na qual o aluno está inserido, proporcionando-lhe um momento de reflexão sobre o lugar do poeta e a função da poesia na sociedade.

Tempo de duração: 5 aulas de 50m

Material a ser utilizado pelos alunos:

Cadernos, lápis e borracha.

Etapas de desenvolvimento das atividades:

1. Motivação e Introdução

Ler para os alunos o texto *Cantador (de sentimentos escondidos)*

Cantador (de sentimentos escondidos)

Esta pequena história foi contada pelos meus bisavós, que contaram aos meus avós que, por sua vez, recontaram aos meus pais, que me contaram de novo. Agora a conto a você.

Era um tempo em que Alvorada do Norte era uma cidade pequena e próspera. Vivia seus dias de trabalho e mansidão alternados, como se alternam os dias e as noites, o sol e a lua, a chuva e o vento.

O que aconteceu é que naquele belo dia a cidadezinha amanheceu de um jeito um tanto diferente. Uns minutinhos antes das dezenas de galos soltarem seus cocoricós costumeiros, as pessoas da minha cidade, ainda abraçadas a seus travesseiros ou mesmo de pé, no preparo da labuta do dia, ouviram algo diferente adentrando por portas e janelas ainda fechadas. “Acorda, Maria Bonita / Levanta vai fazer o café / que o dia já vem raiando / e a polícia já está de pé ...

Mais ou menos no ritmo de um leve susto e do escuro se encontrar com o claro daquela manhã, os alvoradenses foram se dando conta do que acontecia: “Meu coração / não sei por que / bate feliz / quando te vê/ E os meus olhos ficam sorrindo /e pelas ruas / vão te seguindo

/ Mas mesmo assim / foges de mim...”

Vou contar logo, porque não é fácil de explicar. Pelas ruas poucas da cidade passava naquele dia, como aparição, miragem, encomenda, um presente dos deuses. Era um jovem cantador. O que mais sei do que foi dito é que ele apenas falava bem falado, cantava pelo ar palavras bem bonitas que deixavam todo mundo encantado, curioso, incomodado. Um pessoas riam, outras se aborreciam e ainda outras experimentavam emoções pouco sentidas: Logo que alguém abria a janela, soltava: “Menina, minha menina / faz favor de entrar na roda / canta um verso bem bonito / diga adeus e vá-se embora...”

Veza por outra ele surpreendia seu cantar misturando-o com um achado pelo caminho. Rodopiando e declamando, cheirava solenemente uma flor e a entregava ao seu ouvinte – especialmente se fosse uma bela garota – como um adereço.

Eu só sei que ele andou e voltou várias vezes pelas ruelas principais entoando com cerimônias de gesto e voz algumas preciosas palavras que tocaram de perto os sentimentos das crianças, dos jovens e dos adultos. E depois, sem passe de mágica, nem mais, nem menos, sem dizer adeus a ninguém, ele foi embora: “Adeus amor eu vou partir / ouço ao longe um clarim...”

Desapareceu pelo ziguezague das estradas, com seu maracatu de corpo. Acho que ele foi encantar outros corações em outros lugares, penso eu...

O que sei, com certeza, é que até hoje, quando escuto um barulho diferente na minha rua, que já não é a mesma de outrora, seja de vento leve na folhagem, passarinho querendo fazer ninho ou até mesmo de alegria inventada, levanto bem de mansinho e espreito na minha janela para ver o cantador de palavras bonitas passar.

NETO, Antônio Gil.

(Disponível em: < <http://4ae4e-ester.blogspot.com> >. Acesso em: 08/12/2020).

2. Leitura

Procedimento: leitura compartilhada

- Ler os quatro primeiros parágrafos do texto e perguntar aos alunos: O que será que aconteceu naquele dia em Alvorada do Norte?
- Em seguida terminar a leitura do texto e perguntar à turma: O que vocês sentiram ao ouvir a história? Podemos dizer que é uma história poética?
- Anotar no quadro as respostas dos alunos e pedir-lhes que as anotem em tiras de papel colorido e fixem-nas no mural.
- Explicar aos alunos que, de acordo com o dicionário, a palavra poético, não se refere apenas aos poemas, mas a tudo que “tem poesia; que tem qualidades; atmosfera, encanto ou

características da poesia”; isto é, que proporciona encanto e inspiração. (VILLAR, Mauro de Salles(org.). *Dicionário Houaiss Conciso*. Instituto Antônio Houaiss, São Paulo: Moderna, 2011).

e) Propor aos alunos que se tornem “Coletores de poemas”, como o saltimbanco do texto.

A finalidade é que eles entrevistem pessoas do seu convívio (familiares, vizinhos, amigos), fazendo diversas perguntas: Você gosta de poemas? Sabe o nome de algum poeta?

Você conhece algum poema? Você conhece quadrinhas, trava língua, adivinhas e outros textos que apresentam jogo de letras e ou palavras?

3. Interpretação - Produção de texto: Terminando o poema

a) Organizados em duplas, os alunos receberão uma cópia de um poema com os versos incompletos, eles deverão completá-los com palavras que apresentam como última sílaba o que está proposto entre parênteses. Ao final, devem criar um título para o poema.

Título: _____
Era uma vez um _____ (ado)
Que gostava de _____ (eca)
Um dia encontrou um _____ (eca)
E os dois fizeram/pegaram/comeram _____ (ado)
Ele disse: _____ (ola)
Ela respondeu: _____ (ão)
Então chegou _____ (ão)
Já estava na hora de _____ (asa)
E todos foram para _____ (asa)

b) Para aprofundar a discussão, convidar um(a) poeta para uma roda de conversas sobre o fazer poético. (Essa proposta não é obrigatória)

5.2.4 Prática de leitura: Os sons do poema

Nessa prática, a proposta é aproveitar os textos coletados na atividade anterior (Prática 5.2.3, letra “e” da etapa leitura) e explorar os recursos sonoros.

Objetivos:

- Investigar as relações entre som e sentido na poesia;
- observar a expressividade das repetições de palavras, vogais e consoantes;
- produzir textos com repetições.

Tempo de duração: 1 aula de 50m

Material a ser utilizado (este material foi estimado para 20 alunos):

Lápis, borracha, tiras de papel sulfite.

1. Motivação

Procedimento

- a) Organizar os alunos em grupos e orientá-los a separar os textos recolhidos na entrevista de acordo com o que já sabem sobre características textuais e colocá-los em envelopes, anteriormente, preparados para a atividade de acordo com a classificação: cantigas de roda, trava língua, parlenda etc.
- b) Solicitar aos alunos que após a separação dos textos, façam a leitura oral e anotem em tiras de papel o que perceberam a respeito do assunto e da sonoridade dos textos. Incentivar a reflexão perguntando-lhes:

Há repetições? O que está sendo repetido? Qual é o efeito que as repetições promovem? Que sentimentos as repetições despertam?
Que letras e/ou palavras são repetidas?

- c) Projetar no Datashow trava-línguas, quadrinhas e parlendas, e solicitar que os alunos façam a leitura oral e anotem suas observações e impressões.

Trava-línguas

- Corrupaco papaco, a mulher do macaco, ela pita, ela fuma, ela toma tabaco debaixo dosovaco.
- Porco crespo, toco preto.
- Um tigre, dois tigres, três tigres.
- A pipa pinga, o pinto pia, quanto mais o pinto pia, mais a pipa pinga.

Parlenda

Hoje é domingo, pede cachimbo
Cachimbo é de barro, dá no jarro
O jarro é fino, dá no sino
O sino é de ouro, dá no touro
O touro é valente, dá na gente
A gente é fraco, cai no buraco
O buraco é fundo, acabou-se o mundo!

Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/12-parlendas-do-folclore-brasileiro>>.
Acesso em: 08/12/2020

Parlenda

Corre cutia, na casa da tia.

Corre cipó, na casa da avó.

Lencinho na mão, caiu no chão

Moça bonita, do meu coração.

Quadrinhas

Lá no fundo do quintal

Tem um tacho de melado

Quem não sabe cantar verso

É melhor ficar calado

Escrevi teu belo nome

Na palma da minha mão,

Passou um pássaro e disse:

__Escreve em teu coração

Extraído do site: <<https://baudeideiasdaivanise.blogspot.com/2009/08/linguagem-36-quadrinhas>>. Acesso em: 08/12/2020

2. Leitura

a) Disponibilizar para os alunos cópias dos poemas *Enchente* e *Passarinho no sapé* de Cecília Meireles.

Enchente

Chama o Alexandre!

Chama!

Olha a chuva que chega!

É a enchente.

Olha o chão que fôge com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente.

Põe a chave na fechadura.

Fecha a porta por causa da chuva,
olha a rua como se enche!

Enquanto chove, bota a chaleira
no fogo: olha a chama! olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!

Vamos tomar chá, pois a chuva
é tanta que nem de galocha
se pode andar na rua cheia!

Chama o Alexandre!

Chama!

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thaís Linhares. 2ª ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p.73)

Passarinho no sapé

P tem papo

o P tem pé.

É o P que pia?

(Piu!)

Quem é?

O P não pia:

O P não é.

O P só tem papo

e pé.

Será o sapo?

O sapo não é.

(Piu!)

É o passarinho

que fez seu ninho

no sapé.

Pio com papo.

Pio com pé.

Piu-piu-piu:

Passarinho.

Passarinho

no sapé.

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thaís Linhares. 2ª ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira, 2002, p.59)

b) Solicitar aos alunos que façam a leitura silenciosa e, em seguida, preparem a leitura em forma de jogral e leiam para todos na sala de aulas.

c) Em seguida, perguntar a eles qual (ou quais) palavras representa(m) o que sentiram ao lerem e ouvirem os poemas e anotá-las no quadro.

d) Observando os poemas mais de perto:

Em relação ao poema *Enchente*:

a) Por que será que a autora usou tantas palavras com CH e X?

b) Qual é a relação entre o som das palavras escritas com CH e X e o assunto do poema?

- c) Quem é o Alexandre? Quem o chama? Onde ele está?
 d) Explique os versos da 5ª estrofe.

Em relação ao poema *Passarinho no sapé*:

- a) Que brincadeira a autora fez nesse poema?
 b) Por que a autora escolheu a letra P?
 c) Por que o título é passarinho no sapé?

Sobre os dois textos:

- a) Quais são os sons que mais se repetem nos poemas?
 b) Qual é a posição dos sons nas palavras e nos versos (começo, meio, fim)?
 c) As palavras que se repetem são próximas? Distantes? Contrárias? Que sentidos são construídos nessas relações?
 d) Em que outros textos que você leu ou ouviu a repetição de sons também aparece?

3. Interpretação - Produção de textos: Vamos brincar com os sons?

Antes de propor as atividades, serão exibidos no Datashow vídeos do canal Youtube que apresentam crianças e adultos lendo textos em que se destacam recursos sonoros. A seguir serão feitas estas propostas:

- a) Criar trava língua e parlendas.

Para os alunos se inspirarem, o professor poderá apresentar-lhes o poema a seguir:

O menino dos ff e rr
 O menino dos ff e rr
 É o Orfeu Orofilo Ferreira:
 Ai com tantos rr, não erres!

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thaís Linhares. 2ª ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, P. 65)

- b) Criar quadrinhas.

Escolher uma ou mais letras do alfabeto e criar poemas como fez Cecília Meireles nos poemas lidos. A exemplo, que letra seria escolhida para falar do sapo?

- c) Ilustração dos textos classificados na etapa 2.

5.2.5 Prática de leitura: Brincadeira com as palavras

Objetivos:

- a) Sensibilizar o aluno para os recursos da linguagem poética;
- b) identificar recursos da linguagem poética;
- c) refletir sobre as possibilidades semânticas e visuais do emprego das palavras na linguagem poética.

Tempo de duração: 4 aulas de 50m

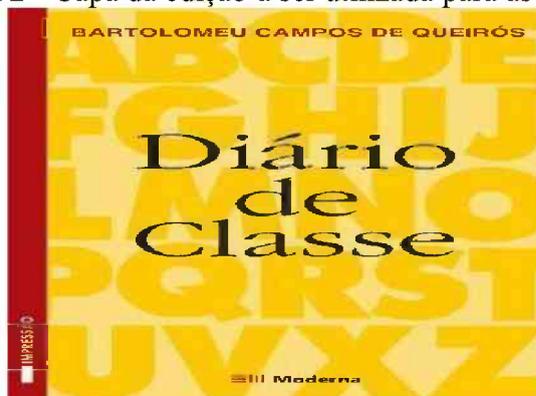
Material a ser utilizado: caderno, lápis, borracha, cola, tesoura, aparelho de Datashow, tampinhas de garrafas descartáveis.

1. Motivação

Procedimentos

- a) Perguntar aos alunos se eles gostam dos nomes que receberam de seus pais quando nasceram, se conhecem o significado de seus nomes e se sabem por que os pais os escolheram. (Se algum(a) aluno(a) disser que não gosta do nome, perguntar que nome gostaria(m) de ter)
- b) Organizar os alunos em grupos, projetar no Datashow a imagem da capa do livro “Diário de Classe” de Bartolomeu Campos de Queirós e estimular os alunos a observarem os recursos gráficos utilizados na capa. (Essa atividade será feita oralmente).
- c) Apresentar aos alunos a biografia de Bartolomeu Campos de Queirós e solicitar que um aluno faça a leitura.
- d) Após a segunda atividade, distribuir entre os alunos cópias de poemas do livro.

FIGURA 2 - Capa da edição a ser utilizada para as atividades



Fonte: Imagem da internet www.amazon.com

2. Leitura

- a) Cada grupo ficará responsável por um poema. Os integrantes deverão ler o poema, identificar as rimas, as repetições de letras e o jogo de palavras que é feito com os nomes. Após, um integrante de cada grupo deverá apresentar à classe as impressões causadas pela leitura e os recursos observados.

b) Em seguida, os alunos receberão cópias dos poemas: *Carolina* de Bartolomeu Campos de Queirós e *Colar de Carolina* de Cecília Meireles.

C	A	R	O	L	I	N	A
C	A	R	O				
C			O	L	I	N	A
	A	R	O				
C	A	R		L			A
				L	I	N	A
					I		A
	A				I		
C		R			I	N	A
	A					N	A

Onde se esconde Carla

__Na colina.

Onde corre Lina?

__Com Carla

Na colina.

Onde anda Ana?

__Na colina.

Com Lina, Carla

E Carolina.

Ah! Carolina,

Amiga de tantas meninas!

(QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diário de Classe*.2ª ed. 26ª reimp. São Paulo: Ed. Moderna, p.14 e 15)

c) Após a leitura, as perguntas seguintes serão propostas aos alunos:

No poema de Bartolomeu onde está Carolina? Ela está sozinha? Há alguma semelhança entre os nomes das amigas de Carolina?

No poema de Cecília, onde está a menina? Ela está sozinha? O que ela está fazendo?
 No poema de Bartolomeu, que recurso foi usado nas 1ª e 2ª estrofes?
 Qual é a relação entre as palavras da tabela e o assunto do poema de Bartolomeu?
 Em relação ao poema de Cecília, que recursos o aproximam de um trava língua?

d) A título de aprofundamento, sugerir aos alunos que pesquisem sobre anagrama e compartilhem as respostas na sala de aulas.

Para continuação das atividades:

3. Organizar os alunos em trios e distribuir entre eles cópias do poema:

I	D	A
	D	A
I		A

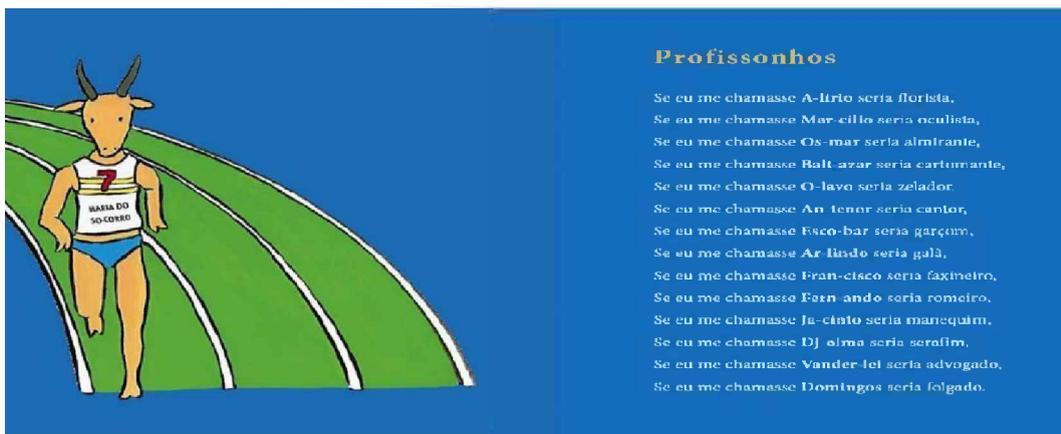
Ida
 é boa-vida.
 Se troca as letras
 vira dia.
 E se partiu,
 Ida volta um dia!
 (QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diário de Classe*. 2ª ed. 26ª reimp. São Paulo: Ed. Moderna, 2010, p.29)

e) Solicitar aos alunos que observem e comentem o jogo entre as letras no poema, escrevam as suas impressões em tiras de papel e fixem-nas no mural.

f) Exibir no Datashow a seguinte imagem transcrita do livro *Profissonhos* de Leo Cunha e Gilles Eduard.

g) Pedir aos alunos que leiam o poema e anotem os recursos utilizados em sua composição. Durante a leitura, solicitar-lhes que registrem a relação entre as brincadeiras com as palavras feita pelo poeta e o assunto dos versos, solicitar-lhes que estabeleçam a relação entre as palavras e as profissões apresentadas.

FIGURA 3 - Poema *Profissonhos* de Leo Cunha e Gilles Eduard.



(Cunha, Leo. *Profissonhos: um guia poético*. Ilustrações de Gilles Eduar. 1ªed. São Paulo: Planeta Infantil, 2013, p. 22)

3. Interpretação - Produção de textos: Vamos brincar com palavras?

Os alunos poderão optar por uma das sugestões ou podem desenvolver quantas quiserem.

- Caça-palavras dos nomes da turma: a ser feito com as tampinhas de garrafa descartável, em cada tampinha deve ser colada ou escrita uma letra do alfabeto. As tampinhas serão usadas para formar palavras e os nomes dos alunos da turma.
- Produção de acrósticos com os nomes dos colegas e com o próprio nome.

O professor, se for necessário, poderá lembrar aos alunos que:

Acróstico é um recurso poético em que as letras iniciais dos versos formam uma palavra ou frase na vertical, apresentando características da pessoa.

Para ajudar, na produção de acrósticos, o professor pode, também, escrever no quadro algumas frases:

Eu sou _____
 Gosto de _____
 Sinto _____

- Produção de anagramas (explicar o que são anagramas e apresentar exemplos. O professor pode sugerir aos alunos que acessem sites de autores que escrevem esse gênero, o autor Leo Cunha possui uma página no Instagram, na qual ele apresenta muitos anagramas).
- Produção de poemas inspirados nos poemas de Bartolomeu Campos de Queirós.
- Produção de poemas inspirados no poema de Leo Cunha.

As produções serão avaliadas pelos alunos que escolherão as mais criativas para serem fixadas no mural.

5.2.6 Prática de leitura: Poemas visuais

Objetivos:

- Relacionar poema visual ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação);
- estabelecer a relação entre o título e o texto;
- reconhecer os efeitos de sentido da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte), identificando possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual: arranjo gráfico e espacial do poema.

Tempo de duração: 4 aulas de 50 m.

Material (estimado para 20 alunos):

Folhas de papel, lápis, lápis de cor, aparelho de Datashow.

Etapas de desenvolvimento das atividades

1. Motivação e Introdução

Procedimentos:

- Organizar os alunos em grupos (duplas ou trios) e fazer a apresentação, no Datashow, do poema *Falta de sorte* de Sérgio Caparelli, solicitando que um dos alunos do grupo anote na folha de papel as respostas das perguntas a serem feitas pelo professor:

FIGURA 4 - Poema “Falta de Sorte”



(Fonte: CAPARELLI, Sérgio. Ilustrações Orlando Pedroso. *Tigres no Quintal*. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008, p. 32)

- Após o período de observação perguntar a eles:

Que figura o poema forma? O que acontece com a palavra “cai”? Com que intenção o autor teria desenhado esse círculo vermelho?

c) Em seguida, apresentar o poema *Jacaré letrado* de Sérgio Caparelli:

FIGURA 5 - Poema Jacaré letrado



Sérgio Caparelli

(CAPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: Editora L&PM. 16 ed. 2010, p.116)

d) E questioná-los:

Na opinião de vocês, por que o autor deu esse título ao poema?

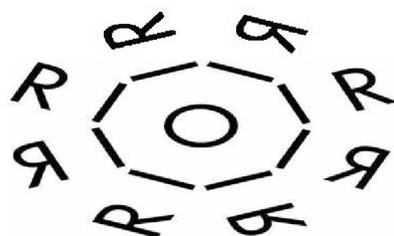
e) Depois do compartilhamento das respostas das perguntas anteriores, propor a seguinte reflexão: os dois poemas provocariam o mesmo impacto se, por exemplo, em vez de serem publicados em livros, fossem apenas ouvidos no rádio? Por quê?

2. Leitura

Continuando com as atividades:

a) distribuir entre os alunos cópias dos poemas *Rio: o ir*. E do poema *A primavera endoideceu*.

FIGURA 6 - Poema *Rio: o ir*



(ANTUNES, Arnaldo. *2ou+corpos no mesmo espaço*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1997, p. 97)

FIGURA 7 – Poema *A primavera endoideceu*

(CAPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM Editores. 16 ed. 2010, p. 122)

Solicitar aos alunos que anotem as respostas das seguintes perguntas:

a) Sobre o poema de Arnaldo Antunes:

- Qual é a diferença entre esse poema e outros que você já leu?
 Que desenho as letras do poema formam?
 Quais palavras você consegue ler?
 Quando você lê essas palavras juntas qual sentido elas têm?

b) Sobre o poema de Sérgio Caparelli:

O poema trata da relação entre duas pessoas. Como essa ideia é expressa no poema?

- Que palavras confirmam que o eu lírico parece estar interessado na outra pessoa?
 O que o poema informa sobre a outra pessoa?
 O que as palavras “bem me quer, mal me quer” sugerem sobre os sentimentos do eu lírico?
 Explique a frase “A primavera endoideceu” no contexto do poema.

c) Em relação aos dois poemas:

- Quais recursos os poetas usaram para expressar suas ideias?
 O que esses recursos acrescentam aos sentidos dos poemas?

Em que se relacionam as palavras e o modo como elas estão distribuídas no papel?
 Como o leitor pode relacionar o título do poema de Arnaldo Antunes com a vida?
 Por que Sérgio Caparelli escreveu o poema no formato de uma flor?
 Qual a relação entre as cores utilizadas no poema e o título?

d) Reflexão (para responder oralmente):

O poeta José Paulo Paes, em um de seus poemas, afirma que fazer poesia é brincar com as palavras. Você concorda com ele? Por quê?

3. Interpretação - Produção de texto (os alunos podem optar por uma ou mais proposta(s) apresentada(s):

a) Planejar e produzir um poema visual: o aluno poderá pesquisar (em livros e na internet) e selecionar componentes verbais e visuais, observar a grafia das palavras e suas possibilidades de exploração visual e sonora, observar possibilidades de associação das palavras escolhidas a objetos visuais (fotos, desenhos, pinturas, colagens), e explorar tecnicamente imagens de modo que produzam efeitos visuais adequados aos propósitos do texto.

b) Em seguida propor ao aluno que observe o bairro onde mora e faça anotações sobre os lugares ou as imagens que poderiam ser motivo para a criação de um poema visual.

c) Produção de provérbios visuais: o estudante deve selecionar um provérbio e ilustrá-lo com desenhos ou figuras recortadas de revistas.

d) Propor aos alunos que pesquisem com seus familiares e amigos alguns ditos populares e que os tragam para a sala de aula. Distribuir tiras de papel pardo para que escrevam esses ditos. Expô-los nas paredes da sala e estimulá-los a brincar com eles, procurando possíveis sentidos na seleção de algumas letras. Por fim, pedir que ilustrem os poemas, de acordo com o que querem destacar.

5.2.7 Prática de leitura: A poesia tem tudo a ver com...

Objetivos:

- a) Ampliar o repertório dos alunos com a leitura de poemas;
- b) Promover a reflexão sobre o que pode ser tema de poemas;
- c) Apreender os recursos poéticos apresentados nos poemas lidos;
- d) Identificar ritmo em um poema e os efeitos de sentido dele decorrentes
- e) Identificar as comparações, a personificação e outros recursos poéticos.

Tempo de duração: 2 aulas de 50m

Material (estimado para 20 alunos): caderno, folhas de papel colorido, lápis, borracha, cola, cópias de poemas, aparelho de Datashow.

Etapas de desenvolvimento das atividades

1. Motivação

Conversa com os alunos:

Perguntar a eles (levando em consideração as práticas desenvolvidas e os poemas lidos (anteriormente), se há assuntos mais poéticos e assuntos menos poéticos (pedir-lhes que citem exemplos e anotar no quadro para que todos possam ler).

2. Introdução

a) Solicitar a alguns alunos que leiam, em forma de jogral, o poema “A poesia tem tudo a ver” de Elias José.

b) Após a leitura, pedir que eles escrevam em tiras de papel colorido o que tem a ver com poesia, de acordo com o poema e com a opinião deles.

3. Leitura

a) Organizar os alunos em grupos e distribuir entre eles cópias do poema *Canção da flor de pimenta* de Cecília Meireles:

Canção da flor de pimenta

A flor da pimenta é uma pequena estrela,
fina e branca,
a flor da pimenta.

Frutinhas de fogo vem depois da festa
das estrelas.
Frutinhas de fogo.

Uns coraçõezinhos roxos, áureos, rubros
muito ardentes.
Uns coraçõezinhos.

E as pequenas flores tão sem firmamento
 jazem longe.
 As pequenas flores...

Mudaram-se em farpas, sementes de fogo
 tão pungentes!
 Mudaram-se em farpas.

Novas se abrirão,
 leves,
 brancas,
 puras,
 deste fogo,
 muitas estrelinhas...

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6ª ed. 15ª reimp. Ilustrações de Thaís Linhares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 53)

b) Sugerir a leitura silenciosa e depois a leitura oral por um ou vários alunos. Em seguida, apresentar-lhes as perguntas e pedir que anotem no caderno as respostas:

Quantos versos e quantas estrofes o poema tem?

Qual é o assunto do poema?

A que a flor de pimenta é comparada?

Explique o verso “Frutinhas de fogo vem depois da festa”.

Na terceira estrofe, quais as sensações físicas são citadas pelo eu lírico?

O que você entendeu do verso “Mudaram-se em farpas, sementes de fogo”?

A voz que fala apresenta o ciclo de vida da pimenta. Ela usou a linguagem comum, do cotidiano ou a linguagem poética?

c) Solicitar que os alunos se organizem em duplas e distribuir entre eles cópias do poema *O chão e o pão* de Cecília Meireles:

O chão e o pão

O chão.
 O grão.
 O grão no chão.

O pão.
 O pão e a mão.
 A mão no pão.

O pão na mão.
 O pão no chão?
 Não.

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thaís Linhares. 6 ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002, p. 75)

d) Pedir que todos os alunos presentes na sala façam a leitura oral e atentando-se à sonoridade dos versos. Em seguida, pedir que anotem nas folhas de papel, previamente distribuídas, os sons percebidos.

e) Continuando a atividade anterior, distribuir as perguntas:

Qual é o assunto do poema?

Descreva o processo de produção do pão, com base no poema.

A repetição de letras e palavras colabora para a construção de sentidos do poema.

Pensando nisso, copie do poema as repetições. Qual é a relação entre elas?

Como você entende o emprego do advérbio de negação – não – no último verso do poema?

4. Interpretação - Produção de texto:

- Faça desenhos representando o ciclo de vida do pé de pimenta, você pode usar pétalas e folhas secas, sementes, fios de lã. Use a imaginação!
- Você pode escolher uma planta e como fez Cecília Meireles apresentá-la de forma poética.

5.2.8 Prática de leitura: Sobre Infância ...

Objetivos:

- Ampliar o repertório dos alunos com a leitura de poemas;
- promover a reflexão sobre o que pode ser tema de poemas.

Tempo de duração: 3 aulas de 50m

Material (estimado para cerca de 20 alunos):

Cópias dos poemas, folhas de papel, lápis, borracha e aparelho de DataShow.

1. Motivação e Introdução

Organizar os alunos em um círculo e conversar com eles sobre a infância, brincadeiras favoritas e aspectos relacionados a essa fase da vida.

2. Leitura

Em seguida, organizá-los em grupos e distribuir cópias do poema *Infância* de Carlos Drummond de Andrade.

Infância

A Abgar Renault

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia

Eu sozinho, menino entre mangueiras

Lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.

Cafê preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:

- Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito

E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

(Carlos Drummond de Andrade. *Infância*. Em: *Carlos Drummond de Andrade: poesia 1930-62*. Edição crítica de Júlio Castânion Guimarães. São Paulo: Cosac Naify, 2012, p. 55)

Antes da leitura, explicar aos alunos quem é o autor, a quem ele dedica o poema, e que ele fala das recordações de infância de um menino que viveu numa época diferente da nossa. Propor a seguinte reflexão: Como serão as recordações desse menino de sua infância? Será que a infância dele se parece com a das crianças de hoje?

b) Em seguida, organizar os alunos em círculo e solicitar que leiam o poema em voz alta. Depois que leiam em silêncio, anotando no caderno o que é apresentado em cada estrofe e prestando atenção ao sentimento que o eu lírico expressa em relação à infância.

c) Perguntar aos alunos se as hipóteses levantadas antes da leitura foram confirmadas.

Compreensão do texto:

Onde ocorrem os acontecimentos apresentados no poema?

Quem são as pessoas citadas? Que ações elas realizam?

De quem é a voz que apresenta os acontecimentos do poema? Como o eu lírico se sentia quando realizava a ação apresentada no texto?

Apresentar aos alunos exemplares do livro citado no poema (emprestados da biblioteca escolar) e apresentar-lhes um resumo da história.

Perguntar aos alunos: Na última estrofe, o eu lírico afirma que sua história é mais bonita que a de Robinson Crusoé. Qual será o motivo de tal afirmação? Explicar aos alunos que os textos podem estabelecer importantes relações entre si.

Para finalizar, os alunos podem ouvir a declamação do poema feita pelo autor em vídeo disponível no canal Youtube.

4. **Interpretação:** Produção de textos

A infância é um tema presente na poesia de muitos autores. Os alunos irão à biblioteca em dia, previamente, marcado e vão procurar poemas relacionados a essa fase da vida, escolher o de que mais gostaram e reescrevê-lo.

a) Propor aos alunos que criem um poema apresentando sua infância. (O aluno que quiser pode criar um poema visual)

b) Selecionar os poemas de que os alunos mais gostaram e fixá-los no mural.

5.2.9 Prática de leitura: Sobre amigos e amizade

Objetivos:

- a) Ampliar o repertório dos alunos com a leitura de poemas;
- b) promover a reflexão sobre o que pode ser tema de poemas.

Tempo de duração: 3 aulas de 50m

Material (estimado para cerca de 20 alunos): Cópias dos poemas, folhas de papel, lápis, borracha e aparelho de DataShow.

1. Motivação e Introdução

Procedimentos

Para iniciar a atividade, a professora vai colar no quadro tiras de papel colorido, nas quais se poderá ler a palavra amizade escrita em várias línguas. Os alunos tentarão adivinhar o significado das palavras escritas. A seguir, dispor os alunos em círculo para uma roda de conversa sobre amizade. Perguntar a eles:

Vocês têm amigos? Quem são seus amigos? Vocês concordam com a frase “Quem encontra um amigo encontra um tesouro”?

2. Leitura

Ainda em círculo, os alunos receberão cópias do poema *O menino azul* de Cecília Meireles e *Classificados poéticos* de Roseana Murray.

O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho
para passear.

Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
 que saiba inventar histórias bonitas
 com pessoas e bichos
 e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
 que é como um jardim
 apenas mais largo
 e talvez mais comprido
 e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
 pode escrever
 para a Ruas das Casas,
 Número das Portas,
 ao Menino Azul que não sabe ler).

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6ª de 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 31)

- a) Solicitar aos alunos a leitura silenciosa e que eles anotem no caderno as impressões a respeito do poema. Após a leitura silenciosa, perguntar quais alunos podem fazer a leitura em forma de jogral (cada um deve ler uma estrofe).
- b) Perguntar a eles quantas estrofes e versos o poema tem e anotar no quadro as respostas. E em seguida propor aos alunos:

Para vocês por que o menino queria um burrinho? Quais as qualidades o menino quer no burrinho?

Explique a 2ª e a 3ª estrofe.

Na sua opinião, o menino sabia as mesmas coisas que o burrinho? Justifique sua resposta. Levando em consideração o que você explicou na atividade 2, esse menino do poema frequentava a escola?

Na sua opinião, por que milhares de crianças não frequentam a escola? O analfabetismo presente no verso “Ao menino azul que não sabe ler”, é um problema que afeta as crianças só no Brasil ou no mundo?

Comentar com os alunos que o poema “O menino azul” foi publicado num livro ilustrado

por Elma e apresentar-lhes o livro (acervo pessoal).

Classificados poéticos

Menino que mora num planeta

azul feito a cauda de um cometa

quer se corresponder com alguém de outra galáxia.

Neste planeta onde o menino mora

as coisas não vão tão bem assim:

o azul está ficando desbotado

e os homens brincam de guerra.

É só apertar um botão

que o planeta Terra vai pelos ares...

Então o menino procura com urgência

alguém de outra galáxia

para trocarem selos, figurinhas

e esperanças.

(MURRAY, Roseana. *Classificados Poéticos*. Ilustração de Mari Ines Piekas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2004, p. 20)

c) Solicitar que dois alunos façam a leitura oral alternando os versos.

d) Em seguida, perguntar aos alunos:

Por que o menino do poema quer se corresponder com alguém?

O que está acontecendo no planeta do menino?

Na sua opinião, por que ele quer trocar esperanças?

Sobre os dois textos:

Qual é o sentimento dos meninos?

Ambos os textos tratam de problemas. Na sua opinião, o assunto dos poemas foi apresentado de forma poética? Explique sua resposta.

3. Interpretação - Produção de textos

Com base na leitura do poema, crie duas cartas:

- a) Na primeira carta, você será o remetente, relatando como estão “as coisas”, aqui, no planeta Terra.
- b) Na segunda carta, você vai imaginar qual seria a resposta desse menino e vai escrevê-la na forma de uma carta resposta. Como estariam “as coisas” no planeta dele? Ele mora em qual planeta? Em qual galáxia? Use a imaginação!

5.2.10 Prática de leitura: Classificados Poéticos

Objetivos:

- a) Desenvolver habilidades de leitura do texto poético;
- b) comparar poemas quanto à temática;
- c) produzir classificados poéticos a partir da leitura e releitura de poemas

Tempo: 5 aulas de 50m

Material (estimado para cerca de 20 alunos): cópias de poemas, cola, tesoura, papéis coloridos, lápis de cor, aparelho de Datashow.

1. Motivação

- a) Perguntar aos alunos se eles sabem o que é um leilão, se já viram um leilão em filmes, séries ou em algum programa de televisão; perguntar-lhes se sabem o que é um bazar e se já compraram alguma coisa num bazar; questioná-los sobre o que é um pregão e se já leram algum classificado em jornal, panfleto ou revista.
- b) Anotar no quadro todas as respostas dadas às perguntas. Em seguida, com os alunos organizados em grupos, solicitar-lhes que verifiquem em dicionários impressos ou digitais o significado das palavras e anotá-los em fichas de papel colorido. Após, compararem suas respostas com as informações do dicionário e escreverem as semelhanças e as diferenças. Um dos integrantes dos grupos deve fixar as fichas no mural.

2. Introdução

Compartilhar entre os alunos cópias de classificados retirados de jornais e revistas. Pedir-lhes que leiam os classificados e anotem no caderno as características dos textos. Em seguida,

perguntar-lhes sobre o que foi observado e anotar no quadro as respostas, que devem ser transcritas no caderno.

3. Leitura

a) Organizar os alunos em grupo e distribuir entre eles cópias de poemas do livro *Classificados e nem tanto* de Marina Colasanti, ilustrado por Rubem Grilo:

	Vendem-se	Vendo em leilão	Um gato	Centopeia oferece	Meu camelo fugiu
Velho chafariz	manchas de	O pouco que resta	Sem eira nem	Negócio da	Em pleno deserto,
Procura água	Cachorro	Do meu coração .	beira	China:	Me deixou a ver
fresca	malhado.		Ofereço	Para seus cem pés	navios
Que o faça feliz .	O resto já foi		A quem queira .	Quer comprar	Sem mar por
	dado .			botina.	perto.

(COLASANTI, Marina; GRILO, Rubem, xilogravuras. *Classificados e nem tanto*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013, n.p.)

b) Solicitar aos alunos que façam a leitura silenciosa e depois a leitura oral (em duplas, individual), após, conversar com eles sobre os aspectos sonoros dos textos (rimas, repetições de sons e letras) e se esses recursos se relacionam ao tema. Anotar as respostas no quadro. Em seguida, perguntar-lhes se sabem o que significam as expressões: *sem eira nem beira*, *negócio da China*; *a ver navios*. Propor aos alunos uma pesquisa sobre essas expressões.

c) Após essa atividade entregar aos alunos, organizados em duplas, cópias do poema *Pregão do vendedor de lima* de Cecília Meireles.

Pregão do vendedor de lima

Lima rima

pela rama

lima rima

pelo aroma.

O rumo é que leva o remo.

O remo é que leva a rima.

O ramo é que leva o aroma

porém o aroma é da lima.

É da lima o aroma
a aromar?

É da lima-lima
lima da limeira
do auro da lima
o aroma de ouro
do ar!

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thaís Linhares. 6ª ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 81)

d) Solicitar aos alunos a leitura silenciosa e depois a leitura oral (quem quiser pode ler como se estivesse vendendo algum produto).

e) Em seguida, iniciar a compreensão do texto:

O poema de Cecília Meireles caracteriza-se por apresentar uma forte sonoridade, construída por repetições, ritmo, rima.

Em que palavras do texto a autora brinca com a troca de vogais?

No emprego das palavras rima e lima, um efeito sonoro expressivo ocorre em razão da mudança de vogais ou da mudança de consoantes?

Copie do poema a repetição de uma palavra. O que essa repetição sugere?

Que palavra, na última estrofe, deriva da palavra lima?

Identifique os versos da última estrofe que mostram o pregão do vendedor de lima. (Lembrar aos alunos que podem consultar no mural o significado da palavra pregão)

Na 4ª estrofe, há um verbo inventado pelo eu lírico: aromar. De que palavra deriva esse verbo?

A qual dos nossos cinco sentidos essa palavra está associada: à visão, ao olfato, à audição, ao paladar ou ao tato?

No poema, a palavra ouro está empregada no sentido figurado, isto é, com sentido diferente daquele que lhe é comum. A que se refere a palavra ouro?

O que você entende pela expressão do ouro no 5º verso da última estrofe? E pela expressão de ouro no 6º verso?

Na sua opinião, a venda de produtos como laranjas, bananas, sapatos e roupas podem ser tema da poesia? O que você pensaria se alguém colocasse à venda elementos da natureza? Borboletas e sapos podem ser vendidos? Por quê?

Vamos, então, ler o último poema dessa oficina?

Leilão de jardim

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)

(MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6ª ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 20)

f) Propor a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura oral (pode ser em duplas).

g) Perguntar aos alunos:

Qual é o número de versos e de estrofes do poema?

Quais são os recursos sonoros utilizados?

Por que a autora usou o ponto de interrogação na maioria dos versos?

Ao colocar à venda os elementos do jardim, o que a autora quis mostrar ao leitor sobre a natureza? Ela é um produto a ser vendido?

Você concorda ou discorda da seguinte afirmação: o poema nos alerta para o fato de que, o que verdadeiramente importa, não é fabricável pela mão do homem.

Solicitar aos alunos que escrevam as respostas em fichas de papel colorido e fixem-nas no mural da sala.

h) A título de fruição, apresentar o vídeo com esse poema, musicado por Diana Pequeno, interpretado por Dércio Marques. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i6i67jC2BsY>.

4. Interpretação – Produção de textos

- Produção de classificados poéticos inspirados nos poemas de Marina Colasanti.
- Produção de um pregão poético anunciando frutas como, manga, abacaxi.
- Produção de um leilão poético.
- Elaboração de dobraduras representando o jardim do poema de Cecília Meireles.

5.2.11 Prática de leitura: Escolhas e decisões

Objetivos

- Ampliar o repertório dos alunos com a leitura de poemas;
- promover a reflexão sobre o que pode ser tema de poemas.

Tempo de duração: 3 aulas de 50m

Caderno, folhas de papel colorido, lápis, borracha, cola, cópias de poemas, aparelho de Datashow.

1. Motivação e Introdução

Procedimentos:

- Exibir no Datashow o vídeo de Lena D'Água, cantando o poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles.
- Em seguida, perguntar aos alunos:

Qual é o tema dos versos? Quais são as escolhas mais importantes que fazemos em nossa vida? É fácil tomar decisões? A vida é feita de escolhas? Qual ou quais foi(ram) a(s) decisão ou decisões mais importante(s) da vida de vocês.

- Anotar no quadro as respostas para que todos possam ler.

2. Leitura

- Depois dessa conversa inicial, solicitar aos alunos que se organizem em grupos e distribuir entre eles cópias do poema *Ou isto ou aquilo*, sugerindo-lhes que façam a leitura individual e silenciosa, anotando mais compreensões do poema, além das apresentadas na etapa anterior (b), em tiras de papel a serem fixadas no mural da sala.

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 tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda
 Qual é melhor: se é isto ou aquilo.
 (Cecília Meireles. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thaís Linhares. 6ª ed. 15ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 38)

b) Depois da leitura silenciosa, os alunos podem fazer a leitura em forma de jogral, cada verso deve ser lido por um aluno, mas todos devem ler juntos a última estrofe.

c) Por fim, pedir que comentem, oralmente, a afirmação:

Quando escolhemos algo, deixamos de ter os benefícios do que foi deixado de lado, mesmo que não saibamos qual é a opção correta, sempre fazemos escolhas.

d) Um representante de cada grupo deve anotar as falas e apresentá-las para todos na sala.

e) Apresentar as seguintes questões:

O poema é construído com base na ideia da escolha. Que palavras apresentam essa ideia?
 Que sentido a palavra OU possui no contexto do poema?
 Antítese é um recurso poético empregado para indicar oposição, sentidos opostos. Transcreva do poema palavras que indicam esse recurso.
 Releia a 5ª estrofe, se você fosse o eu lírico que atitude você tomaria?
 Afinal, qual é a diferença entre isto e aquilo, na sua opinião?

3. Interpretação - Produção de texto:

a) Para fazer individualmente:

Você vai reescrever o poema, completando as lacunas:

Ou _____ ou _____
 Ou se tem _____ e não se tem _____
 ou se tem _____ e não se tem _____!
 Ou se _____ e não se _____.

b) **Interpretação** - Para fazer em grupo (Cada grupo deve opinar a respeito da atividade a ser realizada):

a) Criação de um jogo (percurso) em que os jogadores têm que fazer escolhas e assumirem as consequências de suas escolhas. (Os alunos deverão criar o ambiente, personagem e as regras do jogo).

b) Apresentar aos alunos, no Datashow, as diferentes capas de edições do livro *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles e solicitar aos alunos que estabeleçam hipóteses a respeito das imagens das capas e os motivos das alterações e informações apresentadas (cores, desenhos, autores das ilustrações etc.)

c) Os alunos deverão criar uma capa para seu livro imaginário de poemas com todos os elementos paratextuais (editora, edição, ilustração etc.).

5.2.12 Prática de leitura: A linguagem poética

Objetivos:

- a) Conhecer a linguagem especial da poesia, comparações, sonoridade e recursos poéticos;
- b) desenvolver uma “receita” de como fazer um poema.

Tempo de duração: 5 aulas de 50m

Material (estimado para cerca de 20 alunos):

Caderno, folhas de papel colorido, lápis, borracha, cola, cópias de poemas, aparelho de Datashow.

1. Motivação e Introdução

Apresentar aos alunos a biografia e informações sobre Pablo Neruda.

2. Leitura

Procedimentos:

- a) Organizar os alunos em duplas e distribuir a eles tiras de papel colorido e cópias dos seguintes poemas *Canto VI* e *Canto LXV* de Pablo Neruda:

Canto VI

Por que o chapéu da noite

Voa com tantos buracos?

O que diz a velha cinza

Quando caminha junto ao fogo?

Por que choram tanto as nuvens

E cada vez são mais alegres?

Para que ardem os pistilos

Do sol na sombra do eclipse?

Quantas abelhas tem o dia?

(NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas*. Tradução: Ferreira Gullar. São Paulo: Cosaic Naif, 2008, p. 15)

Canto LXV

Brilha a gota de metal

Como uma sílaba em meu canto?

E uma palavra não se arrasta

Às vezes como uma serpente?

Não crepitou em teu coração

Um nome como uma laranja?

De que rio saem os peixes?

Da palavra *ourivesaria*?

E não naufragam os veleiros

Por excesso de vogais?

(NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas*. Tradução: Ferreira Gullar. São Paulo: Cosac Naif, 2008, p. 22)

b) Solicitar aos alunos, em duplas, que leiam um para o outro os poemas de Neruda e anotem em tiras de papel as impressões e as possíveis respostas às perguntas feitas nos poemas. Em seguida, distribuir entre eles cópias das seguintes perguntas e solicitar que respondam:

Na opinião de vocês, as palavras *pistilos*, *eclipse*, *crepitar* e *ourivesaria* causam algum “estranhamento”? Anotem o que vocês acham que elas significam.

Selecione uma pergunta do Canto VI e uma do Canto LXV e faça um desenho sobre o que ela representa para você numa folha de papel.

Cada elemento da dupla vai inventar duas perguntas diferentes como fez o poeta Neruda. As perguntas elaboradas serão afixadas no mural da sala e compartilhadas.

3. Interpretação - Produção de textos: Fazendo um poema

Primeira etapa: os ingredientes

a) O melhor recheio de um poema são as emoções: ódio, alegria, tristeza etc., por isso, você vai fazer, em seu caderno, duas listas, uma de coisas que você adora e outra de coisas que você detesta. Você pode escrever só palavras ou frases inteiras. Você decide!

b) Ao lado de cada palavra ou frase de suas listas, salpique umas palavras incomuns, que você considere estranhas.

c) Você pode escolher uma palavra que você ache bonita, levando em consideração a sonoridade ou o significado e coloque-a ao lado de uma coisa que você goste na lista do “Eu adoro”, por exemplo.

Faça relações diferentes que surpreendam o leitor. Inspire-se em Neruda!

Assim como a massa de pão, deixe essa massa poética descansar algum tempo.

Segunda etapa: Mexendo a massa poética

- a) Retome as listas “Eu adoro” e “Eu detesto” preparadas na primeira etapa.
- b) Reorganize palavras e frases de acordo com a sonoridade, mantenha próximos os sons semelhantes.
- c) Inclua mais um ingrediente: as rimas. Faça uma lista de palavras que rimam com as que você já escreveu.
- d) Acrescente, dessa nova lista, somente as rimas que têm relação com o tema que você já escreveu.
- e) Reescreva os versos fazendo com que as palavras que rimam fiquem no final. Olhe se ficou bom.
- f) Experimentando: coloque os versos que rimam um após o outro. Depois intercale os versos que rimam com os que não rimam. Qual ficou melhor?
- g) Faça uma leitura em voz alta, sinta o seu poema e modifique o que não estiver de acordo com os seus sentimentos.

Terceira etapa: O ritmo

- a) Observe bem os poemas “Eu adoro” e “Eu detesto”, aos quais você acrescentou rimas e singularidades.
- b) A próxima etapa é ajustar o ritmo de seu poema.
- c) Observe os versos e forme estrofes com eles, você pode organizá-las com versos longos e/ou estrofes com versos curtos. Veja se a forma do texto fica melhor.
- d) Para finalizar, leia o poema em voz alta várias vezes e altere o que você achar necessário. E compartilhe-o com quem você quiser. Não se esqueça de fixar no mural uma cópia.

Quarta etapa: Sarau artístico-literário

Para encerrar o trabalho desenvolvido nas oficinas, vamos propor aos alunos participantes da pesquisa uma exposição das atividades realizadas em local apropriado na escola. Para isso organizaremos todas as atividades e as colocaremos em exposição.

Conversaremos com os educandos sobre as diversas maneiras de apresentar as atividades executadas que podem ser: varal de poemas (para expor as produções da prática número 2, por exemplo); jardim de poemas (os alunos podem utilizar flores recortadas em cartolina e no centro podem escrever poemas); álbuns de poemas; gavetas poéticas etc. Os alunos podem solicitar a ajuda da professora de Arte para a apresentação dos trabalhos.

A fim de enriquecer o sarau, os alunos podem apresentar outras manifestações artísticas como declamação de poemas, jogos dramáticos e números musicais. A respeito do diálogo entre Poesia e Arte, há “[..]que se observar que, muitas vezes, a escola se constitui como

o único lugar em que a criança e o jovem têm acesso às obras de arte[...]” (SORRENTI,2009, p. 96).

É importante que os alunos entendam que têm liberdade para criarem suportes diferentes do convencional para a apresentação dos trabalhos. Acreditamos que quando a poesia deixa os cadernos infantis ganha um novo fôlego e é colocada à disposição para a leitura da comunidade na qual o aprendiz está inserido, assim ocorre o compartilhamento do letramento literário. Essa interação reforça que os sentidos da poesia não são absolutos e podem nos fazer refletir sobre nossos valores ao falarem de tudo, da alegria, da saudade da infância, dos medos e dos problemas sociais.

5.3 Considerações sobre as práticas de leitura

O objeto deste item do trabalho é apresentar considerações sobre as práticas de leitura. A opção pelo gênero lírico levou em consideração o fato de este ser considerado, por muitos autores e críticos literários, como uma condição única de se pensar e de se expressar o mundo pelas palavras. Entretanto, observamos que, entre os gêneros literários lidos na escola, o lírico é o que tem menor destaque. Por isso, elaboramos este projeto pedagógico centrado em atividades que têm como propósito apresentar o texto poético a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, a opção pela poesia deu-se em virtude de nossa própria ação docente e pelas dificuldades que envolvem o trabalho com os poemas na escola, o que provoca o descaso ao gênero, que no cotidiano escolar é menosprezado ou utilizado de forma pragmática pelos educadores. De acordo com Pinheiro (2018, p. 12), na escola, os professores “dão prioridade ao trabalho com o texto em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano”.

Por meio das atividades elaboradas, pretendemos motivar reflexões a respeito da importância da poesia integrada a ações pedagógicas voltadas à formação leitora de nossos alunos. Para tanto, as práticas elaboradas estão pautadas na Sequência Básica apresentada por Cosson (2018), considerada por nós a mais adequada ao nosso contexto educacional. A proposta do acadêmico é constituída por quatro etapas: Motivação (realizada de modo breve, preparando o aluno para encontrar o texto), Introdução (apresentação da obra e de informações sobre o autor), Leitura, Interpretação (momento de construção dos sentidos do texto). Consideramos que o desenvolvimento das etapas apresentadas por Cosson, acarretam o letramento literário por meio do texto poético.

A proposta de letramento literário a partir da sequência básica elaborada por Cosson, demanda atividades que conduzam o leitor – o aluno – à interação com o texto, já que a leitura

é organizada em sequências e têm objetivos a serem alcançados em cada etapa. Em se tratando da leitura poética, a sequência básica de Cosson (2018) desperta no aluno a sensibilidade, pois o conduz à procura de significados que estão além do explícito nos versos.

Os educandos ao chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental, já possuem conhecimento prévio sobre o gênero poético, seja por leituras escolares ou por vivência de textos populares e folclóricos em versos: trava língua, parlendas, cantigas de roda, adivinhas. Esse conhecimento é formado desde o início da vida, quando a poesia é apresentada às crianças, antes da escola, pela família, a mãe canta cantigas de ninar para embalar o sono. Os recursos sonoros e de construção formal como: aliterações, paralelismo, repetições são amplamente empregados pelos autores selecionados para a leitura, na maioria recomendados por profissionais especialistas em literatura infantil e juvenil, ganhadores de prêmios nacionais, como o Jabuti, e recomendados pelo PNBE. O emprego desses recursos, acreditamos, motivar os alunos para o desenvolvimento da criatividade e do gostar poético. Selecionamos os poemas de acordo com essas informações, não houve a formação de uma antologia pelos alunos.

A leitura oral sugerida em todas as oficinas desperta os leitores/ouvintes para a fruição do ritmo e da musicalidade, e para aprendizagem do funcionamento articulatório da língua oral. Antes da leitura oral, propõe-se a leitura silenciosa, momento em que o leitor constrói emoções e impressões sobre os poemas, que serão compartilhadas no grupo. A organização dos alunos em grupos desperta-os para a socialização e o protagonismo, pois interagem por meio da partilha das impressões sobre o texto: o prazer ou o estranhamento ou a dificuldade de entendimento do assunto, diante das imagens poéticas. Nesse sentido, a leitura poética contribui para a formação crítica e atuante na sociedade, assim, resultando no letramento literário.

A leitura de poemas contribui para a curiosidade pelo mundo real, pelos sentimentos e questões individuais e sociais, por isso, a leitura inicial do poema *Tem tudo a ver* de Elias José, para mostrar que a poesia fala de tudo: pessoas, animais, acontecimentos, objetos. É necessário mostrar ao aluno que a poesia não se limita ao canto de amores ou do que é belo.

Para alcançar o letramento literário/poético, nossa proposta privilegia o assunto dos textos, não há aprofundamento teórico sobre a composição formal. Quando se fizer necessário, a informação sobre a organização do poema na folha de papel será fornecida aos alunos pelo professor e o conhecimento sobre outros recursos poéticos será construído por todos. Procuramos trabalhar os poemas pelo olhar dos educandos, isto é, levar em consideração que a ênfase em aspectos formais torna a leitura enfadonha e desinteressante, entretanto, mostrar que a poesia tem tudo a ver com a realidade colabora na aprendizagem e promove a formação leitora.

Considerando os desafios de se trabalhar leitura de poesia na escola e a importância do papel do docente na ação de iluminar o encontro entre texto poético e aluno, as práticas propostas podem ser alteradas, trabalhadas parcialmente, haja vista que a Sequência Básica proposta por Cosson (2018) não é uma alternativa rigorosa, pode-se desenvolver apenas uma etapa, por exemplo. Quando elaboramos as práticas pensamos nos percalços a serem encontrados no ambiente escolar, no entanto, um obstáculo não foi considerado: a suspensão das aulas presenciais durante o ano de 2020, em decorrência do contexto sanitário global causado pela disseminação do vírus SARSCOV 2.

O sistema público educacional de Minas Gerais funcionou na modalidade remota, o que impediu o desenvolvimento de nossa proposta, já que, a imensa maioria de nossos alunos não tiveram acesso às aulas disponibilizadas nos meios digitais. Quando retornarmos, haverá o desenvolvimento das práticas e os resultados serão apresentados num artigo acadêmico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a inserção de crianças e jovens nas práticas de leitura e escrita tem sido atribuição exclusiva do professor de Língua Portuguesa e da escola. Entretanto, a valorização e a divulgação da importância dos atos de ler e escrever não devem se limitar às instituições escolares, pois podem ser encargo das outras instituições sociais.

Desde o nascimento, o ser humano está envolvido por circunstâncias sociais nas quais a linguagem está presente, por isso a aprendizagem da leitura e da escrita deveria anteceder a entrada da criança na escola, pois, à medida que vai amadurecendo, ela constrói conhecimentos sobre os usos da língua e a organização de textos orais, e escritos.

Assim, as práticas de uso da língua tanto as escolares como as que inserem os alunos em outras esferas sociais fazem parte do que tem sido chamado de letramento. E o professor tem sido considerado o protagonista desse processo, por ser capaz de elaborar e desenvolver com os aprendizes práticas com o propósito de capacitá-los para ler e escrever em diferentes situações.

Essas práticas metodológicas devem levar o aluno ao reconhecimento das características dos textos que incluem linguagens, finalidades comunicativas e a presença de saberes que resultam da observação de acontecimentos e do aprimoramento da tecnologia. Assim, constatamos que a leitura e a escrita implicam a busca de sentidos e de significados por aqueles que leem e escrevem.

Sabemos que a escola é a instituição de maior influência na formação de crianças e jovens, pois, por meio de práticas pedagógicas bem elaboradas eles podem se tornar leitores autônomos de textos de circulação social, dentre eles o texto literário.

Entretanto, em nossa vivência escolar, como professora de Língua Portuguesa, percebemos que a escola se depara com um grande obstáculo à formação leitora: a desvalorização da leitura e do texto literário em seu âmbito. Em decorrência dessa constatação, elaboramos essa proposta de intervenção a ser desenvolvida numa escola da rede pública mineira com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho tem por objetivo, após o diagnóstico das dificuldades para a leitura do texto literário, desenvolver atividades centradas na leitura, compreensão e interpretação de textos literários no contexto da escola, com base nos pressupostos de Cosson (2018), especificamente, na sequência básica proposta por ele, pois constatamos lacunas no trabalho realizado com a leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboramos práticas de leitura que envolvem leitura, compreensão e produção de texto, destacamos que a produção de textos é o momento em que a interpretação se realiza seja por meio de ilustração ou da recriação de textos

lidos, pois representar por meio de desenhos o que foi lido ou pela reescrita é, também, construir sentidos.

Acreditamos que a interpretação do texto, tal como propõe Cosson (2018) e Sorrenti (2009) desperta os leitores literários, que por algum motivo estão adormecidos em nossos alunos. Zilberman (1993, p. 21) afirma “A proposta de que a literatura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo, a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção”. Uma vez que a arte literária está presente em nosso cotidiano na letra de uma canção, nas lendas, nos poemas e muitas manifestações populares que servem de inspiração para a produção literária, é necessário nos prepararmos e sabermos levar nossos alunos pelos caminhos da leitura literária.

Entretanto, para que a inserção do aluno no mundo da literatura seja efetiva, ultrapassando os limites de tempo e espaço, libertando-o das diferenças e proporcionando conhecimento e vivências, que a realidade talvez não permita, é crucial a mediação do professor, pois sem o seu trabalho o letramento literário não se concretiza, sem a intervenção docente não se forma leitores na escola.

Cabe, então, ao professor refletir a respeito de suas práticas pedagógicas, buscar alternativas e romper as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social e seguir com uma proposta de trabalho relevante para todos. Cecília Meireles em seu poema *Reinvenção* diz que “A vida só é possível/ reinventada”, entendemos que como a vida o trabalho docente deve ser reinventado sempre, pois lida com expectativas e sonhos. Sem os sonhos a vida não muda, não se transforma e fica insustentável!

7. REFERÊNCIAS

- ALMAGRO, Ricardo Campanha. CAMPOS, Isabel Cristina Pires de. CORRÊA, Giovana Camila Garcia. *Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa*. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), v2, n 1, jan/ab 2018, p. 62-72. ISSN:2527-158X
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. ISBN 978-85-5652-004-3
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000300016>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.
- CAMPOS, João. NIGRO, Flávio. RODELLA, Gabriela. *Português A arte da palavra*. 1ª ed. São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009. ISBN 978 -85 -62482 -02 -1
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CÂNDIDO, A. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. ISBN 9728827105
- _____. *O escritor e o público*. In: CÂNDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985. ISBN 9788588777347
- CENPEC, *Poetas da escola*. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa) 09-13445 CDD-371.0079
- CEREJA, W.R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005 ISBN 9788535707014
- COENGA, Rosemar. *Leitura e letramento literário: Diálogos*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010. ISBN 978-85-99146-99-6
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. ISBN 978-85-7244-309-8
- _____. *O espaço da literatura na sala de aula. Literatura: ensino fundamental /* Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20) ISBN 978-85-7783-044-2
- CORSINO, Patrícia. *Travessias da literatura na escola*. Org. Patrícia Corsino. 1ª ed. Rio de Janeiro. Ed. 7letras. 2014 ISBN 13978-8542102680
- CUNHA, Leo. *Profissonhos: um guia poético*. Ilustração de Gilles Eduard. 1ª ed. Editora Planeta Infantil, 2013. ISBN 13978-8542200850
- GUIMARÃES, Kalina Naro. *Leituras, escolhas e procedimentos de Ensino: Reflexões sobre a formação do professor e do leitor de Literatura*. In Memórias da Borborema 4 Alves. José

- Helder Pinheiro(organizador) *Discutindo a Literatura e seu ensino*. Abralic. Campina Grande. 2014 ISBN 978-85-98402-14-7
- KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo. Ática. 1986. ISBN: 8508006810
- KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola* (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de letras. 1995. ISBN 978-85-7591-430-4
- _____ *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4ªed. Ver. Campinas: Pontes, 1995.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira ___História e histórias*. 6ª ed. São Paulo, Ática, 1999. Coleção Fundamentos. ISBN 978 8508 02841-2
- _____ *A formação da leitura no Brasil*. 1ª ed. São Paulo Editora Ática. 2011 ISBN-13978-8539308194
- MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. ISBN: 9788520912102
- MACHADO, Anna Rachel; TARDELLI, Lília Santos e Abreu; LOUSADA, Eliane. *Resenha – leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo. Editora Parábola, 2007. ISBN: 978-85-88456-30-3
- MEIRELES, Cecília. *Reinvenção*. In: _____. *Cecília de bolso: uma antologia poética*. Organização e apresentação de Fabrício Carpinejar. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014. p. 56. (L&PM Pocket; v. 700) ISBN-13978-8526017788
- _____ *Ou isto ou aquilo*. 6ª ed. 15ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. ISBN 978-85-209-1298-0
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação, 2008.
- MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil introdução à análise de texto poético*. Porto Alegre. Artes e Ofícios. 1996 ISBN: 9788578480875
- MORIN, Edgard. *Amor Poesia Sabedoria*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2005. ISBN-139788528606546
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. Coleção Paradidáticos Série Educação. São Paulo: Editora Unesp, 2004. ISBN: 9788571395596
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008. ISBN-13978-8573263978
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Diário de Classe*. Coleção Veredas. Editora Moderna. 2ª ed. São Paulo. 2003 ISBN 85-16-03518-2

- REZENDE, Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In Memórias da Borborema 4 Alves. José Helder Pinheiro(organizador) *Discutindo a Literatura e seu ensino*. Abralic. Campina Grande. 2014 ISBN 978-85-98402-14-7
- ROUXEL, Annie. *Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor*. Tradução de Maria Rennaly Soares da Silva e Josilene Pinheiro-Mariz. In Memórias da Borborema 4 Alves. José Helder Pinheiro(organizador) *Discutindo a Literatura e seu ensino*. Abralic. Campina Grande. 2014 ISBN 978-85-98402-14-7
- SILVA, Vera Maria Tietzman. *Leitura Literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009. ISBN 9788571532335
- SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. ISBN13978-8586583162
- SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola Reflexões, Comentários e Dicas de atividades*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. ISBN 9788575262559
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 2ª edição. Editora São Paulo: Cortez; 1986. ISBN 8524900296
- TODOROV, Tzvetan. *Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012. ISBN 9788575590911
- TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
<https://doi.org/10.1590/S151797022005000300009>
- VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. *Letramento literário – um caminho possível*. Revista Arredia. M S. Editora UFGD, v. 4, n. 7, p. 117-126, jul/dez 2015. e-ISSN: 2316-6169
- ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? Revista Desenredo -Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – MG, v 5, n 1, p. 9-20, Jan./Jun. 2009. ISBN 9788528001655

7.1 Outras referências

- www.edocente.com.br/literatura-bncc. Acesso em 20/01/2020
- www.novaescola.org.br. Acesso em 20/01/2020
- www.portaldoprofessor.gov.br. Acesso em 19/01/2020
- www.revista.prosaversoearte.com. Acesso em 18/01/2020.

APÊNDICE A - PRIMEIRO QUESTIONÁRIO FORNECIDO PARA OS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Mestranda: Márcia Andrade Marques

Orientador: Prof. Dr. Gilson dos Santos

Primeiro Questionário a ser fornecido para os alunos

Parte 1

Você gosta de ler?

 Sim Não

Qual tipo de livro você mais gosta de ler?

 Aventura Ficção científica Amor Enigmas, suspense, terror Poemas

Você já pediu algum livro de presente? Em que ocasião (Natal, aniversário etc.)?

Alguém de sua família o(a) incentiva a ler? Quem?

Você tem o hábito de assistir a telejornais, ler postagens no Facebook e mensagens pelo WhatsApp? Você considera essas leituras interessantes? Por quê?

Qual é o livro mais interessante que você já leu? Você recomendaria essa leitura?

Você lê poemas regularmente? Você gosta de ler poemas? Você acha uma leitura fácil ou difícil? Por quê?

Parte 2 As bibliotecas

Você já visitou a biblioteca pública de nossa cidade? Quando?

Na escola onde você estudou até o final do 5º ano tem biblioteca?

Você frequentava a biblioteca de sua escola? E outras bibliotecas você frequenta?

Para você o que representa o espaço de uma biblioteca?

- a. Um refúgio. Um lugar tranquilo para poder ler sossegadamente.
- b. Um bom lugar para fazer pesquisas escolares.
- c. Um lugar que pode ter coisas muito interessantes.

Você tem um lugar preferido para ler?

APÊNDICE B SEGUNDO QUESTIONÁRIO A SER FORNECIDO AOS ALUNOS

Sobre a sequência didática

1. O que você achou da nossa proposta?

- a. Ótima.
- b. Boa.
- c. Regular.
- d. Ruim.

2. O que você achou mais interessante na sequência didática?

- a. O momento de motivação.
- b. A apresentação do autor.
- c. As leituras.
- d. As atividades de produção de texto.

3. Na sua opinião, ler textos literários na sala de aula e realizar atividades diferentes é:

- a. Muito importante.
- b. Interessante.
- c. Desnecessário.
- d. Outro.

4. Você considera que o trabalho com as propostas didáticas deve continuar no 7º ano? Por quê?

5. Você tem alguma sugestão para melhorar as sequências didáticas trabalhadas em sala de aula?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA**

(Versão setembro/2015)

TÍTULO DO PROJETO:

LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO POÉTICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo intitulado *Letramento literário: práticas de leitura do texto poético nos anos finais do Ensino Fundamental*. Os avanços nas áreas das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é analisar como acontece o ensino de literatura na escola pública selecionada e propor uma intervenção no trabalho com o texto literário e caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário responder perguntas de dois questionários e realizar atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo textos literários/poéticos. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) suas experiências de leitura literária e a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos com a sua comunidade leitora. Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento escolar. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, nem você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: Letramento literário: Práticas de leitura do texto poético no 6º ano do Ensino Fundamental

Eu, _____ (nome do voluntário), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (ou dele) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não causará nenhum prejuízo ou coação. Sei que o nome da criança (ou do adolescente) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (ou do adolescente) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (ou ele) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento Livre. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento. Araguari, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura da criança (ou do adolescente) (caso possa assinar)

Documento de Identidade (se possuir)

Assinatura do pesquisador orientador

PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:

Telefones de contato (inclusive números de celulares) de todos os pesquisadores:

Gilson dos Santos:

Márcia Andrade Marques: (34) 32464424/ (34)988042320

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av, João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para

contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Araguari, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura dos pesquisadores

Eu _____ responsável legal pelo(a) menor _____
_____consinto na sua participação na
pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

APÊNDICE D – BIOGRAFIA DOS AUTORES

Biografia dos autores

Cecília Meireles

Por Catarina Oliveira

Ensino Superior em Comunicação (Universidade Metodista de São Paulo, 2010)

Cecília Benevides de Carvalho Meireles foi a primeira mulher que conquistou destaque e prestígio na literatura brasileira, publicando mais de 50 obras. Realizou diversos trabalhos como poetisa, professora, jornalista e pintora.

Nasceu no Rio de Janeiro, em 7 de novembro de 1901. Na infância ficou órfã de pai e mãe, sendo criada pela avó materna.

Cecília Meireles:



Fonte: autor desconhecido / via Wikimedia Commons

Logo após o término do curso primário, seus talentos já começaram a despontar: na Escola Estácio de Sá, recebeu diretamente de Olavo Bilac a medalha de ouro pela conclusão dos estudos com louvor.

Em 1917 formou-se professora pelo Instituto de Educação e exerceu o magistério em escolas oficiais do Rio de Janeiro.

Em 1919, com apenas 18 anos, iniciou sua carreira literária com a publicação do livro *Espectros*, trazendo 17 sonetos de temas históricos.

Apesar de ter vivido na época em que o movimento Modernista atingia seu auge, a obra de Cecília possui muita musicalidade e traços românticos, realistas e surrealistas.

Foi muito influenciada também pelo movimento Simbolista e grande parte disso deve-se à sua participação na *Revista Festa*, um grupo literário católico, conservador e anti-modernista. Através de suas vivências no grupo, Cecília absorveu a visão espiritualista que aparece muito presente em suas obras. Desilusões amorosas e solidão também foram temas abordados com frequência.

Em 1922 casou-se com o artista plástico português Fernando Correia Dias, com quem teve três filhas. Ficou viúva e casou-se pela segunda vez com o engenheiro Heitor Vinícius da Silva Grilo, falecido em 1972.

Entre os anos de 1930 e 1931 atuou como jornalista, publicando artigos que destacavam os problemas na educação.

Bastante engajada com o tema, em 1934 fundou a primeira biblioteca infantil no Rio de Janeiro.

Em 1939 publicou *Viagem*, livro com o qual conquistou o prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras.

Após esse feito, lecionou Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas em 1940 e articulou conferências sobre a Literatura Brasileira em Lisboa e Coimbra.

Publicou em Lisboa o ensaio *Batuque, Samba e Macumba*, com ilustrações de sua autoria.

Em 1942 tornou-se sócia honorária do Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro e dedicou-se a várias viagens aos Estados Unidos, Europa, Ásia e África; sempre proferindo conferências sobre Literatura, Educação e Folclore.

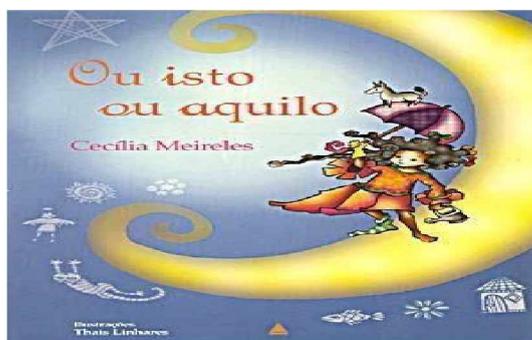
Cecília Meireles faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de novembro de 1964 e seu velório foi realizado no Ministério da Educação e Cultura.

Em 1989 a autora foi homenageada pelo Banco Central, tendo seu retrato impresso na cédula de cem cruzados novos. Alguns poemas como *Canteiros* e *Motivo* foram musicados pelo cantor Fagner.

(<https://www.infoescola.com/literatura/cecilia-meireles/> Acesso em: 24/02/2021)

A importância da obra de Cecília Meireles na Literatura Infantil brasileira

Capa da 6ª edição de 2002, 15ª reimpressão do Livro *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, publicado pela Editora Nova Fronteira em 2002. Esta edição tem ilustrações de Thaís Linhares.



Fonte: Editora Nova Fronteira < <https://armazemdetexto.blogspot.com/> > Acesso em 24/02/2021

Um dos mais importantes livros da produção poética de Cecília Meireles para crianças é *Ou isto ou aquilo* publicado em 1964 pela primeira vez. Composto por 56 poemas, que, na maioria, conjugam saber e entretenimento e mostram a preocupação da poeta com o começo da alfabetização e do letramento, aliado à formação estética.

Segundo Silva (2012, p. 5),

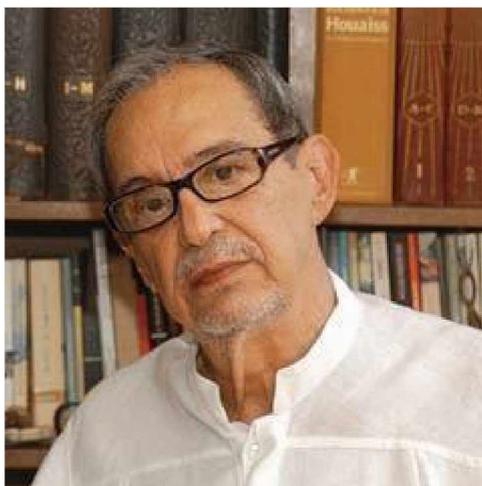
As imagens sonoras são abundantes nos poemas dessa obra, os jogos de palavras transformam o mundo das letras em um mundo onírico, fazendo com que o leitor experiencie uma fantasia envolvente e de extrema beleza.

Assim, o leitor se sente transportado ao mundo da fantasia pelas aliterações, assonâncias e repetições (recursos empregados também na produção prosaica como, parlendas e trava línguas). Os recursos sonoros permeiam todos os poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, que apresentam, delicadeza, temas como, incerteza e dúvida, tema do poema que dá título ao livro e apresenta a angústia de sempre se ter de fazer escolhas.

Referência bibliográfica:

SILVA, Camila U. Ramos da. *Ou Isto ou Aquilo: uma breve análise da literatura infantil de Cecília Meireles*. <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/46362/50119>. Acesso em 24/02/2021

Bartolomeu Campos de Queirós



Fonte: <https://www.travessa.com.br/diario-de-classe-1-ed-2003/artigo/1cf00ad8-98ad-45f9-bd23-b0d255f09cb3/> Acesso em 24/02/2021

Bartolomeu Campos de Queirós nasceu em 1941, no interior de Minas Gerais. Na década de 1960, mudou-se para Belo Horizonte. Com formação nas áreas de educação e arte,

seguiu para a França, com uma bolsa da ONU, para estudar filosofia no Instituto Pedagógico de Paris. Foi na capital francesa que começou a escrever. No início dos anos 1970, estreou na literatura com *O peixe e o pássaro*, o primeiro livro de uma extensa obra que o firmou entre um dos principais autores de ficção infantil e juvenil brasileira. Foi idealizador do Movimento por um Brasil Literário, do qual participava ativamente. Recebeu condecorações importantes, como Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres (França), Medalha Rosa Branca (Cuba), Grande Medalha da Inconfidência Mineira e Medalha Santos Dumont. Ganhou ainda o Grande Prêmio da Crítica em Literatura Infantil/Juvenil pela APCA, o Jabuti, o Prêmio Academia Brasileira de Letras, entre muitos outros. Em 2000, entrou na Lista de Honra do IBBY. Em 2008, recebeu o Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infantil, da Fundação SM, no México, pelo conjunto de sua obra. Amante das palavras, dizia ter fôlego de gato, o que lhe permitiu nascer e morrer várias vezes. "Sou frágil o suficiente para uma palavra me machucar, como sou forte o suficiente para uma palavra me ressuscitar." Bartolomeu faleceu em 2012.

Sobre o livro *Diário de Classe*

"Ah, Mariana menina pouco sozinha. De um lado tem Maria. Do outro lado tem Ana. No meio corre Marina. Pelo ar de Marina ia Maria. Pelo mar de Mariana ria Marina. E Ana, menina amiga, ama as águas de Mariana." Nesse livro o autor brinca com as palavras trocando, tirando ou acrescentando sílabas e letras. Os textos são pequenos e divertidos, ideais para serem apresentados para a criançada, principalmente, as das classes de alfabetização.

Fonte: <https://www.travessa.com.br/diario-de-classe-1-ed-2003/artigo/1cf00ad8-98ad-45f9-bd23-b0d255f09cb3/> Acesso em 24/02/2021

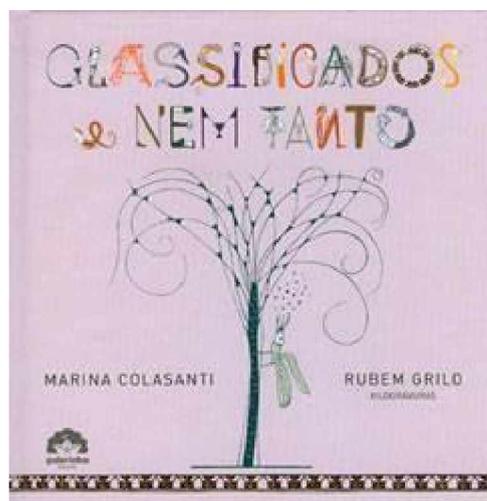
Marina Colasanti

Marina Colasanti nasceu em Asmara, na África, morou até os 11 anos na Itália e desde então vive no Brasil. Onde desembarcou com sua família em 1948, fixando-se no Rio de Janeiro. Cursou em 1952 a Escola Nacional de Belas Artes, estudando pintura também com Catarina Baratelle, deste ano até 1956.

Nos anos que se seguiram ela trabalhou igualmente com o jornalismo e a literatura. Ela escreveu para vários veículos, apresentou programas televisivos e criou alguns roteiros. Ao mesmo tempo ela se devotou ao universo literário e lançou sua primeira obra, *Eu Sozinha*, em 1968. Publicou 32 obras entre elas livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis. Recebeu o prêmio Jabuti com *Eu sei mas não devia*. Profundos laços ligam Marina à poesia - evidenciados em *Rota de colisão* (prêmio Jabuti) e mais uma vez estreitados em *Gargantas abertas*.

Marina apresenta em sua obra a marca da diversidade, entre contos, poesias, produções em prosa, literatura infanto-juvenil. Sua primeira publicação infantil foi o livro de contos *Uma Ideia toda Azul*, de 1979, que logo conquistou o prêmio O Melhor para o Jovem, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Outros prêmios conquistados pela autora foram os da Câmara Brasileira do Livro, da Associação Brasileira de Críticos de Arte, do Concurso Latinoamericano de Cuentos para Niños, promovido pela FUNCEC/UNICEF, e o Prêmio Norma-Fundalectura latino-americano.



Fonte: Adaptado. <http://trocando-ideias-educacionais.blogspot.com/2013/04/por-que-conhecer-marina-colasanti>. Acesso em 24/02/2021

Classificados e nem tanto, poesia (2010) - É um livro para todas as idades! Da criança ao idoso, fazendo que um desfrute idade do outro... *Classificados e Nem Tanto* é leve e profundo, é ligeiro, mas exige meditação. Certamente que os jovens saberão decifrar a ironia e a sabedoria dos textos. Os adultos, que não se consideram nem crianças nem idosos, vão sentir a mesma sensação, mas nem tanto... a menos que leiam como jovens de todas as idades.

(Adaptado. <http://trocando-ideias-educacionais.blogspot.com/2013/04/por-que-conhecer-marina-colasanti>. Acesso em 24/02/2021)

Sérgio Capparelli



Fonte: https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=80. Acesso em 24/02/2021

Sérgio Capparelli nasceu em Uberlândia (MG), em 1947. Foi professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul até se aposentar. Já morou em cidades como Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, Paris, Munique, Grenoble, Londres, Montreal e Beijing, onde trabalhou numa agência de notícias de 2004 a 2007.

É autor de cerca de trinta livros, a maior parte pela L&PM, entre os quais *Os meninos da Rua da Praia* (1978), *Vovô fugiu de casa* (1981), *Boi da cara preta* (1981), *A jiboia Gabriela* (1984), *Meg Foguete* (1985), *As meninas da Praça da Alfândega* (1994), *Ana de salto alto* (1996), *Um elefante no nariz* (2000), *Minha sombra* (2001), *Duelo de Batman contra a MTV* (2004), *A casa de Euclides* (2013) e *O menino levado ao céu pela andorinha* (2013). Recebeu cinco vezes o Prêmio Jabuti – a primeira delas com um ensaio sobre a televisão brasileira e quatro vezes com livros infanto-juvenis. Várias de suas obras voltadas para o público infantil receberam o Selo de Ouro e indicação de Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Fonte: https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=80. Acesso em 24/02/2021

Leo Cunha



Fonte: (Adaptado. <https://www.escritorleocunha.com/biografia-de-leo-cunha>. Acesso em 24/02/2021)

Leo Cunha nasceu em 1966, em Bocaiúva (MG), e mora em Belo Horizonte desde 1968. Escreveu mais de 60 livros, entre literatura infantil e juvenil, crônicas e poesia. Também publicou contos e poemas em diversas antologias.

Seus livros receberam diversos prêmios no campo da literatura infantil e juvenil, entre os quais: João-de-Barro, Jabuti, Nestlé, FNLIJ, Biblioteca Nacional, Adolfo Aizen, Concurso Nacional de Histórias Infantis do Paraná.

Traduziu mais de 30 livros de literatura infantil e juvenil, do inglês e do espanhol. Escreveu 3 peças de teatro infantil: *O que você vai ser quando crescer?* (que estreou em BH em 2016), *Em boca fechada não entra estrela* (Porto Alegre, 2017) e *O Reino Adormecido* (Petrópolis, 2018).

Escreveu dezenas de letras de músicas, em parceria com compositores como Thelmo Lins, Bernardo Rodrigues, André Abujamra, Renato Lemos, Renato Villaça, Ana Paula Miqueletti, Wagner Cosse, Zebeto Correia, Zé Campelo, Tino Freitas, Laura Delgado, Flavio Dana, entre outros.

É professor universitário desde 1997. Lecionou nos cursos de Comunicação do UniBH de 1997 a 2020. Na PUC-Minas, leciona em cursos de pós-graduação desde 2002.

Em livros e periódicos acadêmicos, publicou artigos e capítulos sobre temas como literatura infantil, poesia, cinema, jornalismo e comunicação.

Foi redator da Web-revista de cinema *Filmes Polvo*, entre 2008 e 2012.

Tem uma coluna sobre literatura infantil na revista Canguru (atualmente no site *Canguru News*).

Formou-se em Jornalismo (1991) e em Publicidade e Propaganda (1993), pela PUC-MG.

É Mestre em Ciência da Informação - UFMG (1999) e Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes - UFMG (2011)

Adaptado. <https://www.escritorleocunha.com/biografia-de-leo-cunha>. Acesso em 24/02/2021

Celina Ferreira



Fonte: https://www.paulinas.org.br/editora/?system=autores_ilustradores&action=detalhes&autor=101604. Acesso em 24/02/2021

Celina atualmente reside no Rio de Janeiro, mas nasceu em Cataguases, pequenina cidade de Minas Gerais, numa época em que a grande diversão era o circo, com seus palhaços, trapezistas e malabaristas. Jornalista, redatora e poeta admirada por Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, a autora escreveu para rádio e televisão e, como adora crianças,

fez muita literatura infantil, pela qual recebeu o Prêmio de Literatura Infantil do Estado da Guanabara, em 1971, e o Prêmio Brasília de Literatura Infantil e Juvenil, em 1978.

Fonte: https://www.paulinas.org.br/editora/?system=autores_ilustradores&action=detalhes&autor=101604. Acesso em 24/02/2021

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Uberlândia, _____ de _____ de 20 ____.

À Direção da Escola Estadual Madre Maria Blandina

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa científica

Prezada Senhora: _____

Na qualidade de docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, venho, respeitosamente, solicitar sua autorização para que Márcia Andrade Marques, mestranda do referido programa, colete dados para sua pesquisa desenvolvida sob minha orientação, para a preparação de sua dissertação de mestrado.

Ressalto que os nomes da escola, de seus servidores e de todos os alunos envolvidos na pesquisa serão mantidos sob sigilo; nos textos da pesquisa e da dissertação, todos os participantes da pesquisa serão tratados apenas por códigos numéricos ou alfabéticos.

Caso a autorização seja deferida, solicito, por favor, que o resultado seja lançado abaixo e que também constem deste documento a assinatura e o carimbo do responsável pela unidade escolar.

Contando com seu apoio, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente, Prof. Dr. Gilson dos Santos Docente do Profletras/UFU

Orientador da pesquisa

RESULTADO:

 Deferido Indeferido

Data da autorização: _____

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar