



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JÚLIA EMANUELLY DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE APRECIÇÃO ESTÉTICA E O USO DE SEQUÊNCIAS
DIDÁTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DA
CRIANÇA LEITORA**

Rondonópolis – MT

2017

JÚLIA EMANUELLY DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE APRECIÇÃO ESTÉTICA E O USO DE SEQUÊNCIAS
DIDÁTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DA
CRIANÇA LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48r Oliveira, Júlia Emanuely de.

Relações entre apreciação estética e o uso de sequências didáticas no processo de alfabetização e formação da criança leitora / Júlia Emanuely de Oliveira Oliveira. -- 2017

124 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Literatura infantil.. 2. Apreciação estética.. 3. Leitor.. 4. Sequência Didática. 5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "RELAÇÕES ENTRE APRECIÇÃO ESTÉTICA E O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA"

AUTOR : Mestranda Júlia Emanuely de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 18/05/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Marlon Dantas Trevisan
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Renata Junqueira de Souza
Instituição : Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Examinador Suplente Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 22/05/2017.

*Aos meus pais, Juracy e Lucélia,
dedico este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças para continuar essa jornada, seguindo da graduação em Pedagogia ao mestrado em Educação.

Aos meus pais, Lucélia e Juracy, e meu irmão Jackson, pelo apoio e compreensão nesta fase de estudos.

Ao meu esposo, Denisvaldo, pela compreensão, carinho e companheirismo.

Em especial, à professora Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, pelas suas orientações e conselhos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que contribuiu com a possibilidade de estudar.

RESUMO

Este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) e à linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/ UFMT/ CUR/). Nesse sentido, busca discutir como os professores alfabetizadores indicam o uso da obra literária em sequências didáticas. Para isso, foram analisadas sequências didáticas elaboradas por professores alfabetizadores participantes do programa de formação de professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado de Mato Grosso. O material foi coletado através de análise preliminar dos anais dos seminários de encerramento dos cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso (anos de 2013, 2014 e 2015), com a leitura de um mil e treze (1.013) resumos de orientadores de estudo, contendo, dentre outras informações, relatos de experiências de professores alfabetizadores a partir do trabalho com sequência didática. Considerando o foco desta pesquisa, foram selecionados cinquenta e três (53) resumos que mencionaram o trabalho e/ou proposições de sequências didáticas e abordaram a inclusão de obras literárias. O passo seguinte foi estabelecer contato com os autores destes resumos, por meio de e-mail e telefonema, sendo que quinze (15) deles enviaram documentos em resposta, incluindo sequências didáticas efetivamente trabalhadas e outras que foram propostas, mas não necessariamente postas em prática, além de outros materiais. A partir desse material recebido, foi iniciada a fase de análise dos dados, com a categorização destes e tratamento para a interpretação. A metodologia da pesquisa é classificada como Análise de Conteúdo, utilizando, como referencial teórico, os trabalhos de Bardin (2002), Bakhtin (2011), Coelho (2002), Cosson (2006), Cunha (1994), Schneuwly; Dolz (2004), Zabala (1998), Zilberman (2003), dentre outros autores que também ajudam a abordar a apreciação estética da obra literária e o conceito de sequência didática. Deste modo, a investigação busca instigar educadores e escritores a refletir sobre a obra literária infantil, tendo em vista que se trata de uma fonte de conhecimento cultural, histórico, social que contribui na formação da criança e ampliação do conhecimento de mundo.

Palavras-chave: Literatura infantil. Apreciação estética. Leitor. Sequência Didática. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ABSTRACT

This research was developed within the Master Degree Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, in Rondonópolis city (PPGEdu/UFMT/CUR), in the line of research Languages, culture and knowledge construction process: historical and contemporary perspectives. It was constructed based on the discussions proposed within the research group Scholar Literacy (ALFALE). This Masters' thesis is an investigation about the aesthetic appreciation of literary work and its usage in didactic sequences in the early years of elementary school. Thus, the research intends to discuss how does teachers suggest the literary work usage in didactic sequences. We analyzed didactic sequences elaborated by teachers who participated of the teachers training program National Pact for Literacy at the Right Age, in Mato Grosso State. The material was collected through a preliminary analysis of the closing seminars' annals of the National Pact for Literacy at the Right Age's courses (considering the years of 2013, 2014 and 2015). We analyzed one thousand thirteen (1.013) study guidelines' abstracts containing teachers' experience reports of the work developed based on their didactic sequences. Fifty-three (53) abstracts were selected considering the research's purposes. These abstracts mentioned the work developed by teachers and/or proposed didactic sequences and also mentioned the inclusion of literary work. The following step was to establish contact with the authors through email or telephone. Fifteen (15) teachers answered our calls. They sent us some documents in response (the didactic sequences developed and other proposals not necessarily done in classroom and other materials). We analyzed the data provided by these materials categorizing and interpreting them. This investigation is based on Content Analysis sustained by the methodological referential of Bardin (2002), Bakhtin (2011), Coelho (2002), Cosson (2006), Cunha (1994), Schneuwly; Dolz (2004), Zabala (1998), Zilberman (2003) among other authors who also discuss the aesthetic appreciation of literary work and the concept of didactic sequences. Thereby, this investigation aims to inspire educators and writers to reflect about children's literature, considering it as a cultural, historical and social knowledge source and assuming its contributions for children's development and their knowledge expansion.

Keywords: Children's literature. Aesthetic appreciation. Reader. Didactic Sequences. National Pact for Literacy at the Right Age.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Figura 1 – Esquema de sequência didática.....	44
Figura 2 – Capa do livro “Matar Sapo dá Azar”.....	81
Figura 3 – Aula de campo com a turma do segundo ano	82
Figura 4 – Cartazes “Seres vivos” e “Seres não vivos”.....	83
Figura 5 – Atividade de recorte e colagem (Dia da Árvore).....	85
Figura 6 – Atividade de pesquisa e cartaz	86
Figura 7 – Cartaz de texto coletivo “A princesa e o sapo”	87
Figura 8 – Capas dos livros “Clact...Clact...Clact...” e “É o Bicho!”	89
Figura 9 – Texto poético sobre formas geométricas.....	90
Figura 10 – Texto poético sobre formas geométricas.....	91
Figura 11 – Cópia de atividades do livro didático “Alfabetização Matemática”..	92
Figura 12 – Texto “A Festa do Jabuti” do livro didático de Língua Portuguesa.	93
Figura 13 – Cartaz com gráfico de aniversariantes.....	94
Figura 14 – Cartaz com convites de aniversários produzidos pelos alunos.....	95
Figura 15 – Dominó das formas geométricas.....	97
Figura 16 – Cópia de atividade sobre o calendário.....	100
Figura 17 – Capa do livro “Chá das dez”.....	102
Figura 18 – Pesquisa sobre a origem das frutas.....	104
Figura 19 – Capa do livro “A menina que não gostava de fruta”.....	104
Figura 20 – Ilustração da fábula “A raposa e as uvas”.....	105
Figura 21 – Confeção do gráfico sobre a espécie de animais do sítio.....	107
Figura 22 – Cartaz do livro “Os animais do meu sítio”	108
Figura 23 – Atividade sobre a argumentação da história.....	112
Figura 24 – Atividade de desenho.....	112
Figura 25 – Registro no caderno de atividade matemática.....	113
Figura 26 – Atividade de pesquisa.....	113
Figura 27 – Atividade de reescrita da história “Balas, Bombons, Caramelos”...	114
Figura 28 – Representação da história “Balas, Bombons, Caramelos”.....	114
Figura 29 – Panfleto sobre o cuidado com os dentes.....	115

Figura 30 – Bilhete escrito pelos alunos.....	117
Gráfico 1 – Quantitativo geral de publicações.....	17
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ALFALE	Alfabetização e Letramento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUR	Centro Universitário de Rondonópolis
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MT	Estado de Mato Grosso
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pró-Letramento	Mobilização pela Qualidade da Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCA	Programa Toda Criança Aprendendo
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO DA PESQUISA	16
2.1 Análise de conteúdo: contribuições para a compreensão dos dados da pesquisa.....	18
2.2 Percurso da pesquisa: em busca de parceiros e coleta de dados	22
3 LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: DISCUSSÃO TEÓRICA	27
3.1 Literatura Infantil e apreciação estética	27
3.1.1 Apreciação estética da obra literária	32
3.2 Organização do trabalho pedagógico: sequências didáticas	37
3.3 Considerações sobre gênero discursivo, textual e literário.....	48
3.3.1 Gênero discursivo	49
3.3.2 Gênero textual	52
3.3.3 Gênero literário.....	53
4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	56
4.1 Implantação e efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	56
4.1.1 Breve histórico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: âmbito nacional	62
4.1.2 Concepção de alfabetização e letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	66
4.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso	72
5 APRECIÇÃO ESTÉTICA E LEITURA LITERÁRIA.....	77
5.1 Leitura literária como pretexto.....	77
5.1.1 Sequência: “Matar sapo dá azar”.....	79
5.1.2 Sequência: “Brincando com as formas”	88
5.1.3 Sequência: Convite de Aniversário	93

5.1.4 Sequência: O patinho feio	98
5.1.5 Sequência: Chá das dez	101
5.1.6 Sequência: Alimentação saudável.....	103
5.1.7 Sequência: Os animais do meu sítio	106
5.2 Leitura literária como apreciação estética e a formação da criança leitora	109
5.2.1 Sequência: Os guardados da vovó, Professora Lucélia.....	109
5.2.2 Sequência: Boas guloseimas e o cuidado com os dentes.....	111
5.2.3 Sequência: Tudo bem ser diferente.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

A criança se desenvolve também por meio da experiência estética e literária, pois o campo literário abre os horizontes, proporcionando inúmeras interpretações e a valorização da capacidade criadora dos pequenos, possibilitando o aprendizado do mundo da linguagem. Sabemos das indiscutíveis qualidades dos livros de literatura infantil, e quanto fascinam a infância, pois vão ao encontro dos desejos dos leitores, suas fantasias. Neste sentido, a literatura tem seu espaço na escola, na socialização de obras literárias para a formação do leitor mirim em direção ao letramento literário.

Considerando a importância do letramento literário, a questão orientadora desta pesquisa pode ser redigida da seguinte forma: qual a relação entre a apreciação estética da obra literária e seu uso em sequências didáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Este estudo se vincula ao grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) e à linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Câmpus Universitário de Rondonópolis – Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT). O tema da presente pesquisa é a apreciação estética da obra literária e seu uso em sequências didáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nela estão envolvidos professores alfabetizadores participantes do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Mato Grosso.

Esses professores, em processo de formação contínua, além dos estudos de caráter teórico-metodológico, também foram solicitados a desenvolver atividades práticas sobre situações didáticas, a partir de orientações recebidas, e elaborar proposições e/ou desenvolver o trabalho com projetos e sequências didáticas com seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente do 1º, 2º, 3º ano e turmas multisseriadas.

Além da formação contínua de professores alfabetizadores, outro eixo de ação do PNAIC foi o estímulo ao uso dos acervos literários que compõem o Programa Nacional do Livro Didático 2010 (PNLD/2010) e dos Acervos Complementares: Alfabetização e Letramento nas Diferentes Áreas do Conhecimento, ambos distribuídos às escolas pelo Ministério da Educação (MEC), com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE). Assim, durante o curso, os participantes eram orientados a incluir, em suas proposições e planejamentos, o trabalho com obras literárias contidas nos referidos acervos.

Ante o exposto, o objetivo central desta pesquisa é analisar a relação entre apreciação estética da obra literária e seu uso em sequências didáticas propostas e/ou desenvolvidas por professores alfabetizadores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso. Para desenvolvê-la, por meio de uma abordagem qualitativa, a opção metodológica foi a Análise de Conteúdo, utilizando, como referencial teórico, principalmente, Bardin (2002).

O material foi coletado através de análise preliminar dos anais dos seminários de encerramento dos cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso (anos de 2013, 2014 e 2015), com a leitura de um mil e treze (1.013) resumos de orientadores de estudo contendo, dentre outras informações, relatos de experiências de professores alfabetizadores a partir do trabalho com sequência didática. Considerando o foco desta pesquisa, foram selecionados cinquenta e três (53) resumos que mencionaram o trabalho e/ou proposições de sequências didáticas e abordaram a inclusão de obras literárias. O passo seguinte foi estabelecer contato com os autores destes resumos, por meio de e-mail e telefonema, sendo que quinze (15) deles enviaram documentos em resposta, incluindo sequências didáticas efetivamente trabalhadas e outras que foram propostas, mas não necessariamente postas em prática, além de outros materiais. A partir desse material recebido, foi iniciada a fase de análise dos dados, com a categorização destes e tratamento para a interpretação.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: além da introdução, há mais quatro capítulos: no segundo capítulo “Percurso da pesquisa” descreveremos o caminho metodológico percorrido para realizar a coleta e análise dos dados e também apresentamos a delimitação do universo da pesquisa e alguns dados sobre as sequências didáticas elaboradas por professoras alfabetizadoras (colaboradores da pesquisa), participantes do programa de formação de professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso.

No terceiro capítulo, denominado “Literatura Infantil e formação da criança leitora: discussão teórica” discorreremos sobre a Literatura Infantil e Apreciação Estética; descrevemos a estrutura das sequências didáticas e discussão em torno

dessa metodologia de trabalho pedagógico e abordamos o estudo dos gêneros (discursivos, textuais e literários).

O quarto capítulo, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, apresentamos informações acerca da implantação e efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa que conta com a participação do Governo Federal e governos estaduais e municipais com o objetivo de garantir que as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Trouxemos um breve histórico e aspectos gerais do Pacto em âmbito nacional e as concepções que embasam os documentos em relação à alfabetização e letramento e discutimos a implementação do Pacto no Estado de Mato Grosso em 2013 e as ações formativas de professores alfabetizadores, eixo central do programa que incluiu instituições de ensino superior de todo o país.

Já no quinto capítulo “Apreciação Estética e Leitura Literária” expomos os dados da análise que direcionou nosso olhar nesta pesquisa em termos dos assuntos apreciação estética da obra literária e a relevância do livro na formação do leitor literário, com foco no material enviado por professores colaboradores-sequências didáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este capítulo foi estruturado em dois tópicos. No primeiro tópico, abordamos como as professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-MT) indicam o uso da obra literária nas sequências didáticas e **apontamos** as práticas de leitura literária que tem servido de pretexto com finalidade pedagógica no ensino de conteúdos.

No segundo tópico, apresento quais as obras literárias citadas pelas colaboradoras para seu trabalho e evidencio as práticas de apreciação estética de obras literárias no espaço escolar e nas rotinas de leitura no processo de alfabetização e letramento, no material enviado pelas professoras alfabetizadoras da pesquisa.

Esta pesquisa, portanto, traz reflexões sobre as práticas de apreciação estética de obras literárias no espaço escolar e nas rotinas de leitura no processo de alfabetização e letramento e, com isso, contribuições para os estudos e discussões sobre a temática em pauta.

2 PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico seguido para realizar a coleta e análise dos dados. Também apresentamos a delimitação do universo da pesquisa, alguns dados sobre as sequências didáticas elaboradas por professores alfabetizadores (colaboradores da pesquisa), participantes do programa de formação de professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso (doravante, PNAIC-MT). Na investigação da temática, o interesse se deu em refletir sobre a apreciação estética da obra literária e seu uso em sequências didáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2015, realizamos um levantamento das produções existentes no campo da temática pesquisada, por meio do Estado do Conhecimento, abrangendo o período de 2005 a 2015¹, com objetivo de mapear referências acerca da formação da criança leitora de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Realizamos a coleta de dados em bancos de teses e dissertações nos *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Domínio Público, considerados de referência, por suas bases de dados, e artigos de periódicos encontrados no Scientific Electronic Library Online (SciELO).

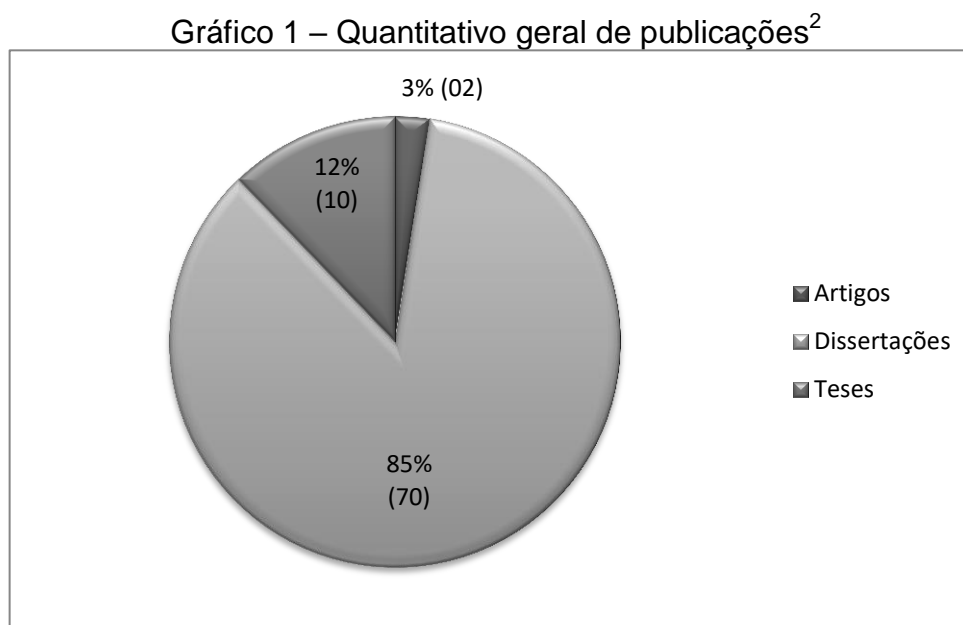
O levantamento dos dados para a elaboração do Estado do Conhecimento foi feito utilizando os seguintes descritores:

- PNAIC;
- Obras Complementares;
- Sequência Didática;
- Leitura literária nos anos iniciais;
- Formação da criança leitora e
- Didatização da leitura literária.

Na leitura e análise dos resumos de teses, dissertações e artigos, percebemos que foram poucos os trabalhos que contemplaram a temática investigada. As buscas respondem à seguinte questão: o que vem sendo produzido a respeito da formação da criança leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

¹ Embora o levantamento de dados, de modo geral, tenha compreendido o referido período, a CAPES, à época da pesquisa, estava disponibilizando apenas dissertações e teses a partir do ano de 2010.

No gráfico a seguir, são apresentados os valores numéricos de teses, dissertações e artigos de periódicos localizados.



Fonte: elaborado pela autora (dados BDTD, CAPES, Domínio Público e SciELO).

Como vemos no gráfico 1, houve ocorrência de 04 (quatro) teses e 47 (quarenta e sete) dissertações, totalizando 51 (cinquenta e uma) publicações, na CAPES. Destas, apenas oito correspondiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o restante mencionava a Educação Infantil ou o Ensino Médio. Nos sites da BDTD e Domínio Público, foram encontradas 23 (vinte e três) dissertações e 06 (seis) teses, somando 29 (vinte e nove) produções. Dentre elas, somente nove dissertações e uma tese condiziam com a pesquisa, uma vez que muitos dos trabalhos tratam de sequências didáticas das ciências exatas, enquanto alguns versam sobre Educação Infantil e Ensino Médio.

Feita esta primeira seleção de teses, dissertações e artigos de periódicos, conforme os descritores, foram depois analisadas as pesquisas que investigaram a formação da criança leitora com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o tratamento da literatura em sequências didáticas. Dessa forma, foram encontrados 11 (onze) trabalhos em relação à formação da criança leitora. Os trabalhos diretamente relacionados ao tema da pesquisa constituem, portanto, um pequeno número, perto dos que foram encontrados.

² No gráfico foi apresentado um quantitativo de publicações, sendo assim, aparece o percentual e, entre parênteses, a quantidade de trabalhos encontrados.

2.1 Análise de conteúdo: contribuições para a compreensão dos dados da pesquisa

Como procedimento metodológico para desenvolver este estudo, buscamos apoio na abordagem qualitativa, analisando os dados em toda sua riqueza. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os trabalhos de Lüdke e André (1986), que tratam sobre a abordagem qualitativa na Educação. Para se realizar uma investigação qualitativa, esclarecem as autoras, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. A investigação gira em torno de uma problemática, que desperta o interesse do pesquisador, direcionando sua investigação para uma área do conhecimento em que o pesquisador se empenha para produzir estudo. A pesquisa em educação trata-se da junção entre teoria e prática, em que a pessoa ou determinado grupo passa a produzir conhecimento sobre uma realidade, trazendo soluções aos seus problemas (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Em relação aos estudos no âmbito educacional, “sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas de ensino” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 8). Nesta abordagem, os dados podem incluir registros produzidos pelos colaboradores do estudo, como no caso da pesquisa em questão, em que os dados tratam-se das sequências didáticas elaboradas por professores alfabetizadores participantes do programa de formação do PNAIC. Neste contexto de estudo, o pesquisador valoriza os dados como foram produzidos, por isso, preservamos a escrita original dos materiais produzidos pelas colaboradoras desta a investigação, que busca analisar a relação entre a apreciação estética da obra literária e seu uso em sequências didáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As sequências didáticas consistem em valioso instrumento no desenvolvimento e apropriação de um gênero textual, oral ou escrito, de acordo com metodologia proposta por Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004). Esse recurso pode ser utilizado pelo professor alfabetizador também no trabalho com outros conteúdos, para além do gênero textual, conforme propõe, por exemplo, Zabala (1998). No que tange aos materiais enviados pelas professoras alfabetizadoras colaboradoras, sobre os quais nos debruçamos para analisar o trabalho com obras

de literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão discutidas, no capítulo de análise dos dados, a perspectiva que predominou, bem como a questão da apreciação estética no desenvolvimento das sequências didáticas.

Logo, em uma investigação qualitativa o pesquisador pondera as circunstâncias, o contexto social e histórico em que o material pesquisado foi escrito e os movimentos que abarcam esses dados. Isso nos remete a Lüdke e André (1986), que ressaltam:

À medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05)

Portanto, a pesquisa qualitativa em educação considera a dinâmica do ambiente em que observamos e coletamos os dados, pois estão imersos em um contexto social, em uma época, entre outros aspectos dos quais precisamos nos valer para compreender o fenômeno educacional.

Dentro da abordagem qualitativa, percorremos o caminho metodológico por meio da Análise de Conteúdo, com base teórica em autores como Isabel Carvalho Guerra (2006); Laurence Bardin (2002) e Maria Laura P. B. Franco (2012).

Segundo Franco (2012, p. 25), a Análise de Conteúdo é um procedimento metodológico de pesquisa que se estabelece “em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Deste modo, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2012, p. 21, grifo no original). Para a autora, a Análise de Conteúdo é um procedimento metodológico para analisar o conteúdo das mensagens que expressam sentidos e significados que não podem ser analisados de forma isolada, sendo importante considerar os aspectos contextuais.

De acordo com Franco (2012), os conteúdos das mensagens apresentam sentidos e significados. Os sentidos estão relacionados à atribuição de significados, o que se manifesta na prática social. Já os significados podem ser compreendidos por meio de suas características, que definem as mensagens. Na abordagem

qualitativa, torna-se relevante considerar, na análise dos dados, o contexto, pois, como esclarece a autora, sem o contexto em que esses dados foram produzidos, eles perdem seu significado.

Os aspectos contextuais são relevantes na pesquisa e podem envolver fatores externos, relação com a cultura, contexto social, ideológico, situações econômicas em que os emissores estão imersos, “o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (FRANCO, 2012, p. 13).

Assim, explicita a autora, a Análise de Conteúdo se apoia em uma concepção crítica e dinâmica da língua. A linguagem é compreendida pela autora como uma construção social em que o homem se expressa em diversos períodos históricos e sociais que envolvem uma relação de dinamismo entre a linguagem, a reflexão e o agir.

Aspecto relevante neste seguimento de investigação é que esta técnica de análise das mensagens, que habitualmente se expressam por palavras, não se reduz a esse âmbito. Apresentam-se também, na análise do conteúdo de mensagens que exprimem valores, crenças e emoções, por meio de elementos simbólicos.

Conforme o que aborda Bardin (2002), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que objetiva a descrição do conteúdo das mensagens, por meio de indicadores quantitativos e qualitativos.

Neste sentido, Franco aponta:

Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2012, p. 26)

Ou seja, por se tratar de uma análise das comunicações, este procedimento envolverá os elementos básicos da comunicação, como citado pela autora. Esses elementos, por sua vez, são a base para a pesquisa que se fundamenta nos pressupostos da linguagem, permitindo ao investigador analisar as mensagens e produzir inferências de todos os aspectos relacionados à comunicação.

Conforme Franco (2012), a Análise de Conteúdo possibilita ao pesquisador fazer inferências de informações no campo das comunicações. Esse processo é marcado pelo tratamento dos dados (mensagens), permite ao pesquisador deduzir, de maneira lógica, as informações que vão além do conteúdo das mensagens.

Na mesma linha de pensamento, Bardin (2002, p. 40-41) elucida: “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos [...]”, ou seja, o pesquisador, a partir do tratamento das mensagens, no sentido de evidenciar alguns indicadores, deduz, de forma lógica (inferir) conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens. Assim, no momento da interpretação dos dados, é relevante o embasamento teórico para que, na manipulação dessas informações, o pesquisador possa depreender conhecimento sobre seu objeto de investigação.

Por conseguinte, Franco expõe:

Definidos os objetivos da pesquisa, delineado o referencial teórico e conhecido o tipo de material a ser analisado, o pesquisador começa a se defrontar com problemas técnicos. Surge, então o primeiro desafio ao pesquisador que se utiliza da análise de conteúdo, qual seja: definir Unidades de Análise. (FRANCO, 2012, p. 43)

As Unidades de Análise se referem à explicação dos dados coletados, sobre seu contexto de elaboração, podendo ser ilustrada via tabelas de caracterização das informações. As unidades de análise podem ser divididas em: Unidades de Registro e Unidades de Contexto (FRANCO, 2012).

As Unidades de Registro são as partes menores do conteúdo em análise, identificando sua ocorrência de acordo com as categorias que foram selecionadas. Já as Unidades de Contexto são as partes maiores do material a ser analisado, que produzem sentidos e significados a serem considerados na análise e interpretação do conteúdo das mensagens (FRANCO, 2012, p. 49).

Posteriormente, definidas as Unidades de Análise, partimos para a análise, que é organizada em três etapas:

- Pré-análise;
- Exploração do material e
- Tratamento dos resultados.

Na primeira etapa, de pré-análise, são feitos o levantamento e a organização dos dados para a pesquisa; em sequência irá se constituir o *corpus* da pesquisa,

formulação de hipóteses, questões norteadoras para a investigação (BARDIN, 2002).

Na segunda etapa – exploração do material – o pesquisador organizará o material em unidades de análise e, conseqüentemente, em categorias, facilitando a análise e interpretação das informações.

Desse modo, tem-se a última etapa, que é o tratamento dos resultados, momento em que será feita a interpretação, isto é, a análise reflexiva dos dados, por meio de inferências.

Este procedimento, no campo da educação, é relevante, pois valoriza as informações a serem analisadas, principalmente se o pesquisador considerar os contextos históricos, sociais e individuais da investigação. Isso porque evidenciam os sentidos conferidos às mensagens, além de poder envolver, na análise, o impacto que provocam as mensagens, direcionando diversos comportamentos e ações, influenciando crenças, conceitos e representações sociais (FRANCO, 2012).

2.2 Percurso da pesquisa: em busca de parceiros e coleta de dados

Neste tópico, apresentamos o percurso da investigação empreendida, tratamos sobre o levantamento dos dados e como se dará a análise do material da pesquisa, utilizando como aporte teórico Bardin (2002), Franco (2012), dentre outros. Buscamos expor informações sobre os colaboradores da pesquisa e o caminho percorrido para obtenção e seleção dos dados, para posterior análise.

Em relação ao tratamento dos dados, seguimos o percurso da Análise de Conteúdo, que tem como dimensão central alguns elementos, que devem ser ponderados: dirige-se à compreensão do sentido do conteúdo em análise, sentido das palavras, do texto, dos símbolos, das imagens, dos valores e outros, tendo como ponto de partida e evidência o conteúdo coletado pelo pesquisador (FRANCO, 2012, p. 37). A autora, ao abordar o delineamento de uma pesquisa, destaca:

O delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. (FRANCO, 2012, p. 39)

Desse modo, para que uma investigação seja bem-sucedida traça-se um plano para orientar a coleta e análise dos dados, com a finalidade de responder ao problema de pesquisa proposto, como também fazendo uma relação com os pressupostos teóricos. Ou seja, um bom trabalho, como explica a autora, integra a teoria, coleta dos dados, análise e interpretação das informações.

O procedimento adotado, a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2002), possui algumas fases que passam pela escolha do material a ser sujeito à análise; elaboração de hipóteses ou objetivos e organização de indicadores para embasar a interpretação, processos utilizados na análise de conteúdo.

Pautando-nos nas etapas mencionadas anteriormente (BARDIN, 2002), o primeiro momento desta pesquisa constituiu em fazer um levantamento e organização dos materiais disponíveis no acervo existente na secretaria da Coordenação Geral do PNAIC-MT, localizada na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Nesta busca, apesar de identificar um número expressivo de sequências didáticas, somente duas abordavam o trabalho com obras literárias, pelo que foram selecionadas. Contudo, observando mais detidamente esse material, verificamos que não condizia com a proposta de uma sequência didática, e, por isso, passamos à busca de material nos anais dos seminários de encerramento dos anos 2013, 2014 e 2015.

Nos CD-Rom dos Anais dos Seminários de Encerramento referentes aos anos mencionados no parágrafo anterior, detectamos, por meio da leitura, 57 (cinquenta e sete) resumos de orientadores de estudo que apresentavam trabalhos desenvolvidos por professores alfabetizadores, que mencionaram obras literárias em suas proposições didáticas. Em relação aos dados coletados relevantes para a pesquisa, constantes no acervo, seguem:

Quadro 1 – Quantitativo dos resumos encontrados e selecionados nos Anais dos Seminários de encerramento do PNAIC-MT

Anais (CD/Ano)	Total de resumos	Resumos selecionados (por ano)
2013	315	14
2014	376	29
2015	322	14
Total geral de resumos selecionados		57

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, na análise preliminar dos resumos, foi possível selecionar aqueles que apresentavam dados importantes para a investigação. Após esta seleção, o próximo passo foi entrar em contato com as professoras alfabetizadoras, por meio de e-mail e telefonema, pedindo a colaboração para a execução da pesquisa, fornecendo cópias de materiais relacionados às atividades de Sequência Didática que desenvolveram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2013, 2014 e/ou 2015. Nesse sentido, vale informar que também foram enviados e-mails para os orientadores de estudo e coordenadores locais do PNAIC-MT aos quais os alfabetizadores estavam vinculados, conforme as informações que constavam nos Anais (CDs) dos Seminários de Encerramento, a fim de fortalecer a comunicação.

Enviamos os e-mails e aguardamos o retorno, depois, para aqueles que não retornaram no primeiro envio, entramos em contato novamente, solicitando o material. Assim, fizemos um total de três retornos para os professores por e-mail, solicitando as sequências didáticas por eles desenvolvidas. Também entramos em contato via telefone, com dois professores, obtendo resposta de um educador, que respondeu com o envio da sequência didática.

É relevante destacar que, no Seminário de Encerramento do PNAIC-MT em 2015, alguns alfabetizadores que receberam e-mail acerca da pesquisa entregaram pessoalmente as sequências didáticas, via dispositivo Pen drive, apresentado à Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Coordenadora Adjunta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa naquela ocasião. Posteriormente, este material foi entregue à pesquisadora, constituindo parte dos dados que foram utilizados na pesquisa.

Foi enviado um quantitativo de 30 (trinta) e-mails, pois, na análise preliminar dos resumos, foram aqueles que apresentaram dados importantes para a pesquisa. Porém, obtivemos apenas 15 (quinze) respostas com materiais que incluíam tanto proposições de sequências didáticas como sequências didáticas que foram executadas pelas professoras alfabetizadoras. Os dados enviados pelos professores incluíam proposições de sequências didáticas em formato de documento Word™, PDF™ e PPT™, projetos e arquivo de texto com conteúdos sobre sequência didática e livro infantil digitalizado.

O material recebido e utilizado na análise foram todos de professoras alfabetizadoras do sexo feminino, uma coincidência. De acordo com os dados

enviados pelas professoras alfabetizadoras que mencionaram ter usado obras literárias no seu fazer pedagógico, foram investigadas as sequências didáticas que mencionam o uso de obras da literatura infantil. Neste sentido, o material selecionado para estudo incluiu as seguintes sequências:

Quadro 2 – Dados do material enviado pelas colaboradoras da pesquisa

Título da Sequência Didática	Ano	Título e autor(a) da obra	Proposição SD	Execução SD	Projetos	Outros materiais ³
Matar sapo dá azar	2º	Matar Sapo da Azar, de Hardy Guedes		X		
Brincando com as formas	1º	Clact...Clact...Clact..., de Liliana & Michele Iacocca É o bicho!, de Jean-Claude R. Alphen		X		
Convite de Aniversário	2º	Tanto, tanto!, de Trish Cooke A festa do jabuti, do livro didático		X		
Livros dos Números Bichos e Flores	2º	Livro dos números, bichos e flores, de Cléo Busatto.		X		
Boas, guloseimas e o cuidado com os dentes	1º	Balas, bombons, caramelos, de Ana Maria Machado		X		
O patinho feio	3º	O patinho feio				
Alimentação saudável	NC*	A menina que não gostava de fruta, de Cidália Fernandes		X		
Tudo bem ser diferente	1º	Ninguém é Igual a ninguém, de Regina Otero e Regina Rennó		X		
Os guardados da vovó	NC	Os guardados da vovó, de Nye Ribeiro	X			
Os animais do meu sítio	Multi	Vamos passear, de Sue Williams		X		
Projeto de leitura – Programa “A União Faz a Vida”	1º	Não menciona			X	
Sequência didática História de Vida	NC	Não menciona				X
Bruna e a galinha d’Angola	NC	Bruna e a galinha d’Angola, de Gercilga de Almeida				X
Chá das Dez	2º	Chá das dez de Celso Sisto	X			
Horta pedagógica	NC	Não menciona		X		

Fonte: Elaborado pela autora.

* Não consta.

Para a análise dos dados optamos por utilizar nomes fictícios na intenção de preservar a identidade das professoras colaboradoras da pesquisa. Deste modo, para identificá-las, escolhemos nomes aleatórios para utilizar no tratamento dos dados.

Foram selecionadas 10 proposições de sequências didáticas e também que foram executadas para a análise dos dados da pesquisa. Estes dados fazem parte da análise, pois está em acordo com o objetivo da pesquisa que é analisar a relação entre apreciação estética da obra literária e seu uso em sequências didáticas

³ Slides com descrição do Programa “A União Faz a Vida”; arquivo da internet e livro digitalizado.

propostas e/ou desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, por isso, os outros materiais e projetos não foram aproveitados para análise.

A delimitação do universo da pesquisa aconteceu no processo de coleta de dados, por meio dos materiais enviados pelas colaboradoras da pesquisa. Assim, o recorte da pesquisa se deu a partir das proposições elaboradas por professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC-MT, quais as obras literárias citadas pelos sujeitos para seu trabalho e como essas educadoras indicam o uso da obra literária nas sequências didáticas.

3 LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendemos apresentar os referenciais que sustentam esta pesquisa. Para refletir sobre as temáticas Literatura Infantil e Apreciação Estética, contemplamos os estudos de Maria Antonieta Cunha (1994), Hans Robert Jauss (1994), Regina Zilberman (2003), Rildo Cosson (2006), Peter Hunt (2010), dentre outros. Ao fazermos a descrição da estrutura das sequências didáticas e discussão em torno dessa metodologia de trabalho pedagógico, apoiamo-nos nas concepções de Antoni Zabala (1998), Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores (2004) e Jean-Paul Bronckart (2003). E para refletir sobre o estudo dos gêneros (discursivos, textuais e literários), recorreremos a Mikhail Bakhtin (2011), Luiz Antônio Marcuschi (2008) e Nelly Novaes Coelho (2002).

3.1 Literatura Infantil e apreciação estética

Segundo Coelho (2002), na história das culturas, a literatura oral ou escrita foi a principal forma de transmissão e expressão de uma época, conhecimentos que se perpetuaram por gerações. A literatura é uma produção artística e, por meio dela, nos expressamos a respeito do mundo em que vivemos e sobre nossas experiências. Sendo assim, o livro é uma fonte de conhecimento cultural, histórico, social e sobre a natureza, contribuindo na formação da criança e na ampliação do seu conhecimento de mundo, valorizando o universo da criança.

Na história, a produção de uma literatura para criança inicia-se com a representação moderna de infância, entre os séculos XVII e XVIII. Antes disso, a criança era vista como um pequeno adulto, miniatura de indivíduo, ou seja, não se concebia a infância tal como hoje, não havia uma reflexão sobre essa fase de desenvolvimento do ser, tratava-se de um tempo a ser superado, até realmente se alcançarem as condições da vida adulta.

Tendo em vista o contexto histórico do Ocidente, sobre a descoberta e valorização da infância, Ariès (1981) explicita:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento

tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65).

A infância começou a ser vista como fase separada e autônoma das outras fases da vida, a partir dos séculos XVI e XVII, segundo Ariès (1981). Os primeiros sinais dessa realidade se devem ao fato de que a sociedade daquela época passava por mudanças no espaço público e privado, com ascensão da burguesia e consolidação do capitalismo. A estrutura familiar, denominada nuclear, em consequência das transformações sociais e culturais vividas na época, dirigiu um olhar sobre a criança, que passou a ocupar posição central no seio familiar, tornando-se objeto de investimento afetivo (ARIÈS, 1981).

Ainda nesse período histórico, a escola foi convocada para consolidar as políticas e ideologias da burguesia. A criança passou a frequentar a escola, até o século XVIII era facultativo. Contudo, o processo de escolarização se transformou, aos poucos, em uma atividade obrigatória, e a sala de aula, em destino das crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17).

A lógica do adulto imperava nesse contexto e a criança era vista por sua fragilidade e despreparo, sendo necessário prepará-la para a vida adulta, justificando a obrigatoriedade da frequência escolar da criança, naquela época. A escola tem importante papel na vida social, indispensável para os pequenos, de preparação para o mercado de trabalho e disciplinamento, aspectos que passam a influenciar os rumos da educação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988). Nesse contexto,

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, as aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 15).

Percebemos, na afirmação das autoras, que as primeiras produções direcionadas ao público infantil foram adaptações do folclore e narrativas orais. Destacamos autores como Charles Perrault (1628), mais adiante, Jacob Grimm (1785) e Wilhelm Grimm (1786) e outros, cuja produção de literatura focava, principalmente, contos coletados em histórias folclóricas.

Em relação às produções de Literatura Infantil no contexto histórico brasileiro, Lajolo e Zilberman (1988) expõem que,

Se a literatura infantil europeia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou os célebres *Contos da Mamãe Gansa*, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 23).

No Brasil, as produções de Literatura Infantil começaram a se instaurar entre os séculos XIX e XX. Todavia, foi com a fundação da Imprensa Régia, em 1808, que começaram a ser publicados livros infantis, como a tradução de “As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen” e uma coletânea publicada, em 1818, de José Saturnino da Costa Pereira, intitulada “Leitura para meninos”. Essas publicações infantis não eram frequentes, o livro anteriormente citado ganhou outra edição, chamada “Aventuras do Barão de Munkausen”, publicada em 1848.

A literatura para criança iniciou-se com adaptações de produções portuguesas, devido ao processo de colonização do país. Mais adiante, não podemos deixar de destacar Monteiro Lobato (1882-1948), um dos maiores representantes da literatura infantil brasileira, tendo em vista a exploração do folclore nacional, procurando desvendar o universo da criança e o imaginário, por meio de personagens como Dona Benta, Pedrinho, Narizinho e outros (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988).

É importante ressaltar que, antes do reconhecimento da infância, as crianças participavam da vida adulta, inclusive no que tange à literatura. Segundo Cunha (1994), o acesso à literatura era diferenciado em função da classe social, ou seja, enquanto a criança da nobreza lia os grandes clássicos, as crianças de classe desprivilegiada ouviam histórias provenientes, em sua maioria, do folclore e lendas populares. Neste sentido, Cunha (1994) esclarece, em relação às primeiras produções infantis:

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação dos contos de fadas – até então quase nunca voltados especificamente para as crianças. (CUNHA, 1994, p. 23).

Inicialmente as produções literárias eram direcionadas ao público adulto e foram adaptadas à infância e juventude, ou seja, os clássicos da literatura e da tradição oral sofreram alterações e foram criadas as primeiras obras de Literatura Infantil.

Então se inicia uma produção de Literatura Infantil que encontrou o seu espaço na escola, atrelada ao processo de escolarização, de modo que alguns educadores passaram a produzir livros para crianças e adolescentes. Zilberman (2003) esclarece em relação às produções infantis:

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 15-16)

Como aponta a autora, a relação escola e literatura infantil não aconteceu acidentalmente, tendo em vista que os livros infantis são aliados no processo de dominação da criança, assim como a escola, que tem a finalidade de preparar a criança para a vida adulta. Desse modo, a literatura infantil acaba por ser um instrumento no ensino de disciplinas e das letras e não de desenvolvimento da imaginação e criatividade.

No contexto escolar, a vivência com a literatura volta-se ao aspecto formativo e, com a inserção dos livros de literatura infantil, tornou-se um instrumento de aprendizagem, utilizado pelos professores na leitura e conhecimento das primeiras letras. Além disso, os livros destinados às crianças, com fim pedagógico, perpetuavam valores morais, sociais e ideológicos da sociedade.

Sob a perspectiva da concepção moderna da infância, que perdura até os dias atuais, a criança é vista como imatura e devendo alcançar o desenvolvimento pleno para a vida adulta, nas produções literárias infantis e discutida por autores de âmbito nacional e internacional (CUNHA, 1994; COELHO, 2002; HUNT, 2010; ZILBERMAN, 2003).

O importante, em relação às produções para crianças, deveria ser a valorização do universo infantil e aspectos artísticos, no sentido de buscar a

essência literária com foco na recepção do público infantil, o que, infelizmente, não ocorre.

Assim, no meio acadêmico e na sociedade, tal como a criança é desacreditada, perpetuando a ideia de fragilidade, também o é a literatura infantil, como evidenciado por Hunt:

Do mesmo modo, para muitos acadêmicos, a literatura infantil (que, como veremos, se define exclusivamente em termos de um público que não pode ser definido com precisão) não é um assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo. (HUNT, 2010, p. 27)

Os acadêmicos desvalorizam a literatura infantil, por se voltar para a criança, alguém que não tem condições de avaliar o livro, dando valor somente aos cânones universais que, de um modo geral, se consagraram pela crítica, por esta não abordar a recepção (HUNT, 2010). O citado autor apresenta a necessidade de haver uma crítica literária específica para a literatura infantil, de modo que a teoria de literatura tradicional possa fornecer alguns elementos com os quais se faça um jogo, uma abordagem teórica da literatura infantil que possibilite analisá-la segundo suas próprias características. Na mesma perspectiva, Zilberman explicita:

Se a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção que envolvem toda criação poética, encará-la como uma área menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta. E significa ignorar também os reais problemas da própria teoria literária, na medida em que a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social. (ZILBERMAN, 2003, p. 69)

É relevante refletir sobre esses aspectos para melhor entender as produções infantis. O conhecimento de literatura infantil e de teoria literária básica é essencial para entender o universo da criança e agregar conhecimentos em relação à sociedade, arte e formação de leitores.

Em se tratando da literatura infantil, devemos contemplar o universo da criança, uma vez que a maneira como ela vê o mundo é diferente da visão do adulto,

como também, “ao trabalhar com crianças e livros, não podemos assumir os tipos de valores existentes na “alta cultura” e na academia.” (HUNT, 2010, p. 31, grifo no original. Assim, como explicado pelo autor, as relações de poder afetam a produção de uma literatura infantil que contemple a criança em toda sua dimensão.

Existe uma discussão referente ao que se acredita ser uma literatura infantil “genuína”. Especialistas da área da literatura e pedagogos debatem que os livros para crianças devem compreender o universo infantil, abordando questões que envolvam a imaginação, a criatividade e que encantem as crianças (HUNT, 2010). A Literatura Infantil precisa responder a essa realidade, em que a criança seja sujeito a fim de que, realmente, as produções infantis signifiquem uma representação, um encontro com o seu universo, valorizando, instigando sua criatividade, imaginação e leitura de mundo.

É relevante destacar o espaço escolar como um lugar em que se desperta o gosto pela leitura, que ajuda a criança a ler. Mais que isso, a escola também tem o papel de prover ao estudante os instrumentos necessários à compreensão do mundo da linguagem, para que todo esse conhecimento literário seja explorado.

Segundo Cosson e Souza (2011, p. 103), “a obra literária carrega em sua elaboração estética a possibilidade de atribuição de sentido no texto”, sendo o sentido também a forma como o leitor responde ao texto. Então, como trabalhar os sentidos? Proporcionar vivências de valor estético?

3.1.1 Apreciação estética da obra literária

A experiência estética acontece na interação entre livro e leitor, conteúdo do livro, ilustrações, textos que suscitam produção de sentidos pela criança. Sendo assim, é importante o contato com o livro no espaço escolar para estimular a interação. Ressalte-se que a presença e o trabalho com o livro em sala de aula devem ser mediados pelo professor, já que não basta deixar a criança com o livro, ou seja, como nós, ela deve aprender a ser leitor ou leitora.

Conforme Cosson (2006), a aprendizagem literária acontece por meio da experiência estética e da palavra literária, que desperta os sentidos em relação também com o emocional. A formação da criança leitora para fruição é relevante, pois o campo literário abre os horizontes, proporcionando inúmeras interpretações e a valorização da criatividade e imaginação dos pequenos. A obra literária traz, em

sua composição estética, a possibilidade de conferir sentido ao texto, entendendo o sentido, essas significações que o leitor atribui ao texto, como uma forma de diálogo entre obra literária e leitor, a maneira como o leitor responde ao texto. Por isso, é importante o contato com o livro no espaço escolar para estimular a interação.

No intuito de estabelecer alguns critérios para analisar uma obra de Literatura Infantil, surgem, na teoria literária, os estudos sobre a estética da recepção, que tem como precursor Hans Robert Jauss, da Universidade de Constança, na Alemanha. Esse estudioso se destaca por seu trabalho: “A história da literatura como provocação à teoria literária”, publicado em 1967. Jauss (1994), ao pesquisar a historiografia, verificou imprecisões que o marxismo e o formalismo não conseguiam responder o que a questão provocava. Dessa forma, formulou sua proposta em que a história da literatura pressupõe a recepção. De acordo com o autor, para compreender o valor de uma obra literária e sua permanência até os dias atuais é importante fazer uma reflexão sobre como foram lidas essas obras, apreciadas e difundidas.

A proposta de Jauss (1994) pretende quebrar os equívocos existentes da separação entre história da literatura e estética, pois aponta a necessidade de compreender a permanência da obra literária ao longo do tempo. Neste sentido, o autor dirige-se ao leitor como ponto crucial para entender a obra literária e artística.

A estética da recepção, afirma Zilberman, compreende a obra literária

[...] como artefato histórico, a que se anexam as leituras de que foi alvo, segura de que, mesmo assim, ele nada perde em unidade ou compreensibilidade. E associa a teoria da literatura às recentes investigações sobre as relações com a história, que tanto podem ser internalizadas pela ficção, quanto representadas pelos intercâmbios entre arte e sociedade. (ZILBERMAN, 1989, p. 14)

A Literatura é arte, uma forma de comunicação estética, que não deve ser entendida como uma forma de comunicação isolada, pois participa da vida social, reflete o social, o econômico e envolve interação e troca com outras maneiras de comunicação. Desse modo, compreendemos a arte como forma de pensar sobre o mundo em que estão imersos elementos do histórico e social, como acontecimentos, sujeitos, tempo e espaço na obra literária.

Comentando Jauss, Zilberman (1989, p. 33), explicita sobre a recepção do texto literário que envolve a dimensão estética e também o social: “os dois aspectos

imprescindíveis à história da literatura, dando conta tanto do caráter estético, quanto do papel social da arte, pois ambos se concretizam na relação da obra com o leitor”. Neste sentido, como aponta a autora, o leitor é central na compreensão da obra literária.

A estética da recepção tem como objeto o leitor, importante categoria na literatura e na compreensão dos aspectos artísticos e históricos da obra. Assim, Jauss (1994), em seus estudos literários, coloca em destaque o leitor, pois as obras literárias são lidas porque são entendidas e têm significados para um período histórico, um contexto social. Investigar essas leituras e acompanhar o caminho que essas obras literárias percorrem é fazer história da literatura. Deste modo, a leitura das obras é realizada através da história. Acrescenta o autor:

Compreender a obra de arte em sua história – ou seja, no interior da história da literatura definida como uma sucessão de sistemas – ainda não é o mesmo que contemplá-la na história – isto é, no horizonte histórico de seu nascimento, função social e efeito histórico. O histórico na literatura não se esgota na sucessão de sistemas estético-formais; assim como o da língua, o de forma imanente, através de sua relação própria entre diacronia e sincronia, mas há de ser definido também em função de sua relação com o processo geral da história. (JAUSS, 1994, p. 20)

A história da literatura se realiza por intermédio das relações com o leitor. Assim, compreendemos que a literatura se comunica com seu leitor por meio de recursos de ficção, de uma representação na qual o autor se vale, por exemplo, de recursos gráficos em conjunto com o textual para ilustrar sua intencionalidade, que tem relação com a construção de sentidos dentro do texto.

Nesta perspectiva, é no processo dialógico de interação entre a obra literária e o leitor que a literatura ganha sua significação, tem sua expressividade, uma vez que a obra literária é viva e se atualiza à medida que se realiza a leitura; daí a centralidade do leitor na recepção estética na literatura (JAUSS, 1994).

Segundo Zilberman (2003), em relação ao contexto escolar, é importante destacar a sala de aula como espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação da criança leitora. Tendo em vista que a obra literária é relevante para o intercâmbio com a cultura, no espaço escolar, portanto, a literatura não pode ser negada e contrariada sua utilidade. De acordo com a autora, “revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que

eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim” (ZILBERMAN, 2003, p. 16). A autora destaca também que a literatura e a escola têm objetivos em comum, que é a formação do homem. Essa relação se estabelece no contexto escolar. Para ela,

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. (ZILBERMAN, 2003, p. 25)

No contexto escolar, a vivência com o livro infantil volta-se ao aspecto formativo e, com a inserção da literatura infantil, por meio dos livros, tornou-se um instrumento de aprendizagem utilizado pelos professores na leitura e conhecimento das primeiras letras. No entanto, o relevante em relação às produções para crianças deve ser a valorização do universo infantil e aspectos artísticos, no sentido de buscar a essência literária com foco na recepção do público infantil. Ainda que a escola e a literatura partilhem de uma mesma função, que é a formação do indivíduo, essa função direcionada a ambas tem sido utilizada como justificativa para o uso da literatura como pretexto para o ensino de conteúdos. A obra literária em sala de aula acaba sendo orientada com finalidade exclusivamente pedagógica, pretexto para o ensino das primeiras letras e disciplinas (ZILBERMAN, 2003).

Nessa lógica, o professor, ao valer-se dos livros em sala de aula, utiliza alguns critérios de seleção dos textos, prevalecendo a escolha do livro para o ensino da gramática, da leitura, das normas e valores do adulto. Logo, “é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética” (ZILBERMAN, 2003, p. 26). Para a autora, a escolha da obra literária que valorize a estética requer que o educador mude critérios de seleção do livro e adequação ao leitor. Dessa forma, ao valorizar a obra literária e a leitura literária o professor propicia um ambiente de aprendizado. Neste sentido, em relação à obra literária, a leitura seria entendida como “[...] a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” (MARTINS, 2006, p. 25).

Martins (2006, p. 30) define leitura como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. De acordo com a autora, ler vai além do escrito, envolve, também, outros tipos de expressões do ser humano.

A este respeito, Cosson (2006, p. 23) pondera que falta uma maneira de ensinar literatura, de forma que “permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. Assim, é essencial que na escola as práticas literárias envolvam a leitura de textos, um trabalho organizado com uma intenção formativa do educando, pois a literatura tem seu papel no espaço escolar. Neste seguimento, Cosson explicita:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30)

Segundo o autor, formar leitores, não se resume a ensinar a ler. A maneira como lemos “o mundo feito linguagem” nos é ensinada, então, compreendemos que o letramento literário é uma prática importante na ação educativa e de responsabilidade da escola, pois nos ajuda a ir além, capacitando-nos a compreender este mundo.

A Literatura Infantil vai ao encontro do desejo e universo da criança, pois “ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN, 2003, p. 25), isto é, agrupa elementos que a tornam objeto estético e artístico, propiciando reflexão e prazer, estimulando a imaginação e a apreciação estética da obra.

A escola é espaço privilegiado para formação do indivíduo e estudos literários, considerando que as obras de literatura são essenciais ao desenvolvimento da criança, afirmando sua personalidade, aprimorando sua compreensão da sociedade e cultura de seu tempo, além de auxiliar no estudo da língua. Zilberman (2003), acerca da Literatura Infantil no espaço escolar, acrescenta:

Como agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar. (ZILBERMAN, 2003, p. 12)

A Literatura em sala de aula, por sua natureza ficcional, é uma fonte de conhecimento cultural, histórico, social e sobre a natureza, contribuindo na formação

da criança e na ampliação do conhecimento de mundo. Assim utilizada, passa a ser um elemento propulsor do ensino. Por exemplo, elementos gráficos em conjunto com o textual, para ilustrar sua intenção discursiva, que tem relação com os sentidos do texto, são recursos de ficção utilizados pelo autor de uma obra literária.

O livro tem papel primordial na formação da criança, já que o contato com a obra de arte e seu trabalho no espaço escolar, permite que ela se forme na interação com o livro, tomado como objeto estético para a construção do conhecimento e constituição do indivíduo. Zilberman ressalta:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p. 30)

As produções infantis têm um papel importante na formação do leitor, posto que signifiquem uma representação, um encontro com o universo da criança, instigando sua criatividade, imaginação e leitura de mundo. Portanto, a formação da criança leitora para fruição é relevante, pois o campo literário abre os horizontes, proporcionando inúmeras interpretações.

Compreendemos que, por meio da experiência estética e literária, a criança se desenvolve, constitui-se leitora, tendo em vista que a obra literária é uma forma de representação do mundo que está relacionada à capacidade criadora do ser humano, despertando os sentidos do leitor.

3.2 Organização do trabalho pedagógico: sequências didáticas

Neste tópico, apresentamos uma discussão teórica acerca do trabalho com sequências didáticas, no enfoque dos gêneros orais e escritos como apresentam Bronckart (2003), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) e também na perspectiva do trabalho com conteúdos, como explicita Zabala (1998).

O enfoque no texto e seus usos em sala de aula favorece o aprendizado do aluno e pode ser trabalhado pelo educador em todas as áreas do conhecimento. Neste sentido, o trabalho com o texto em sala, na perspectiva do seu funcionamento, a situação de produção, a circulação e leitura, trazem em evidência

o gênero como instrumento de ensino-aprendizagem da linguagem. Citamos como referência Bronckart (2003), que expõe um modelo didático que auxilia o professor no trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar.

Conforme o autor, o texto é um objeto de estudo a ser utilizado no espaço escolar, pois a análise de um texto, sua função e seus níveis de organização permitem ao professor trabalhar os problemas relativos à língua. O trabalho com gêneros é relevante, visto que são instrumentos de adaptação e participação do homem na sociedade e comunicação.

Bronckart (2003) indica o trabalho com gêneros por meio de uma série didática, ou seja, atividades organizadas em quatro etapas: a) estabelecer um modelo didático; b) identificar as capacidades alcançadas; c) preparar e conduzir atividades de produção; e d) avaliar as novas capacidades alcançadas.

a) Estabelecer um modelo didático: a primeira etapa constitui-se da seleção do gênero a ser trabalhado em sala e da adaptação desse conhecimento ao aluno. Nessa proposta, o trabalho com os gêneros pressupõe três categorias que estão relacionadas aos objetivos de ensino: a primeira busca analisar a atividade discursiva; a segunda, coordenar os tipos textuais (sequências típicas); e a terceira, dominar os mecanismos linguísticos (gramática e organização textual) (BRONCKART, 2003).

b) Identificar as capacidades alcançadas: a segunda etapa trata de examinar se os alunos adquiriram os objetivos de ensino trabalhados na etapa anterior, ou seja, identificar as capacidades adquiridas em relação às ações discursivas, tipológicas, linguísticas e textuais.

c) Na próxima etapa, segue as atividades de produção do gênero, dando suporte ao aluno na produção do texto e criando situações específicas, no sentido de desenvolver, no aluno, as capacidades, segundo as etapas mencionadas. Neste momento são organizados os módulos de sequência didática (BRONCKART, 2003).

d) Avaliar as novas capacidades alcançadas: a última etapa corresponde à avaliação das produções textuais dos alunos. Além disso, é no processo avaliativo que o professor terá o retorno necessário para continuar seu trabalho com outros gêneros textuais. Esse retorno também é importante para o aluno avançar em seu aprendizado do gênero estudado e de outros gêneros (BRONCKART, 2003).

Esta proposta de trabalho com os gêneros textuais escritos também serve de modelo para o trabalho com os gêneros orais.

A utilização dos gêneros textuais no contexto escolar surge como instrumento importante de ensino de leitura e produção de textos escritos e orais. Neste seguimento, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores (2004) tratam do ensino de gêneros orais e escritos a serem trabalhados na escola, por meio da proposta de sequências didáticas, metodologia exposta neste subtópico.

Para isso, os autores desenvolvem o argumento de gênero como instrumento para comunicação que atua nos textos. Na fundamentação dessa proposta, Schneuwly e Dolz seguem a abordagem bakhtiniana em seu trabalho, como expõem no excerto:

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64)

Os gêneros são instrumentos de comunicação, por meio deles nos comunicamos em textos e oralmente. Os discursos materializados através das estruturas linguísticas extrapolam o aqui-agora e as relações interpessoais entre os indivíduos diretamente envolvidos em uma dada situação contextual em que o discurso manifesta sua potência (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, na concepção de Schneuwly (2004, p. 24), o gênero é “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Conforme elucidado pelo autor, nós nos comunicamos por meio dos gêneros textuais e fazemos uso desse instrumento na comunicação, situado em um contexto de produção, aspectos relevantes na compreensão de um gênero textual.

Para agir discursivamente, portanto, o sujeito utiliza-se de um instrumento – neste caso, o gênero – como forma de comunicação. Do mesmo modo que como um lenhador utiliza do machado para cortar uma árvore, torna-se necessário o conhecimento desse instrumento e domínio sobre ele. Neste sentido, os discursos são instrumentos de aprendizagem e também de ensino. Na fala e na escrita nos apropriamos de um gênero, escolhido conforme a situação que guia a comunicação e, no contexto escolar, os gêneros são referência no ensino da linguagem, na leitura e produção de textos (SCHNEUWLY, 2004).

Os autores ainda citam o posicionamento de Bakhtin, que expõe três dimensões essenciais que caracterizam o gênero:

- 1) Os *conteúdos e os conhecimentos* que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) Os elementos das *estruturas comunicativas e semióticas* partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) As *configurações específicas de unidades de linguagem*, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64 – grifos do original)

Conforme abordado por Schneuwly e Dolz (2004, p. 65), o aprendizado da linguagem acontece por meio da relação entre prática e atividades. Desse modo, os gêneros textuais são a ponte para a aprendizagem da língua. No espaço escolar, em particular no ensino da leitura e da escrita, os gêneros são trabalhados como forma de comunicação, mas o destaque que os autores fazem, em seu trabalho, refere-se ao gênero como instrumento de comunicação e também como objeto de ensino-aprendizagem.

Os autores apresentam uma metodologia para o ensino de gêneros no Ensino Fundamental francês. Trabalhada de maneira sistematizada na educação básica, essa proposta no ensino de gêneros textuais orais e escritos é chamada de “sequência didática”, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

A sequência didática é um agrupamento de atividades sistematizadas e utilizadas como objeto, no ensino-aprendizagem de um gênero textual, no campo da linguagem. Essa proposta toma como base situações práticas de comunicação para ensinar um gênero textual, por exemplo, uma conversa com grupo de amigos é diferente de uma conversa com o chefe. Escrever uma carta pessoal para um parente é diferente de uma carta comercial. Ou seja, são evidenciados, nessas atividades, os usos da língua. A proposta de trabalho com gênero,

[...] funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática, a saber, uma

sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43)

As sequências didáticas são sistematizadas em módulos, como esclarecem os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81-108), tanto em relação à produção oral como à escrita. São organizadas atividades, desenvolvidas em etapas, no ensino de uma prática de linguagem, isto é, na produção de um gênero oral ou escrito. Essa forma de organização, no contexto escolar, proporciona ao aluno aprendizado sobre a língua, tendo como referência o gênero textual.

Para o ensino de um gênero textual, oral ou escrito, o melhor é partir de situações concretas da vida cotidiana, contextualizando essa produção textual no sentido de reproduzi-la com detalhes, se apropriando de sua linguagem, do contexto de produção, como descrito pelos autores,

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43)

O enfoque no trabalho em torno do gênero textual constitui um instrumento de mediação no ensino da língua e material para o ensino da textualidade, tendo em vista que é por meio dos gêneros trabalhados em sala que o professor propõe atividades para os alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ao trabalhar com sequência didática o professor oferece ao aluno um procedimento, atividades em etapas, para a produção de um gênero. Como asseguram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), “As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”. Essa proposta é organizada sistematicamente, sendo realizadas atividades em cada etapa de sua execução.

A proposta de trabalho com sequência didática envolve quatro etapas, como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84-90): a) apresentação da situação; b) primeira produção; c) os módulos; e d) a produção final.

a) Apresentação da situação: nesta etapa acontece a apresentação inicial da situação, em que se expõe, aos estudantes, uma situação de comunicação e a atividade a ser realizada. Dessa proposta inicial é decide-se pela produção do gênero: oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Partindo desse primeiro momento, tem-se a dimensão da proposta de um projeto coletivo para a produção de um gênero, a ser selecionado. Então, nesse momento, define-se o gênero que será trabalhado, observando-se alguns aspectos: gênero oral ou escrito; para quem se dirige a produção; qual forma tomará a produção: exposição em sala de aula, teatro, jornal, revista, etc.; quem participará da produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85).

A próxima dimensão é sobre o conteúdo que será trabalhado em concomitância com o gênero. Dessa forma, os alunos deverão saber a qual conteúdo se refere a produção e sobre o que trabalharão. Apresentadas as primeiras informações sobre o gênero, o projeto segue no coletivo; a classe pode ler o gênero escrito escolhido ou escutar, no caso de gênero oral. Os alunos devem discutir sobre o gênero estudado em grupo. O professor, nesse processo, poderá acompanhar, esclarecendo detalhes do projeto, da organização e motivando os alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85).

b) Primeira produção: Posterior à primeira etapa, prossegue pela produção inicial de um texto oral ou escrito, que pode ser desenvolvida individualmente ou em turma. Essa primeira produção é determinante para o professor identificar sobre o que precisa trabalhar e a capacidade dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

A primeira produção é também a primeira tentativa de texto, o contato inicial com o gênero. Apresentada a situação de comunicação, o aluno é capaz de produzir um texto oral ou escrito de acordo com a situação dada, mas que pode apresentar algumas limitações acerca da característica do gênero. Essa é apenas uma investida, um esboço que, mais tarde, será ajustado em uma produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87).

A primeira produção é definidora na sequência didática, pois é a partir dela que o professor consegue avaliar o texto e determinar os problemas, que serão abordados nos módulos, até a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87).

c) Os módulos: conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”, ou seja, na atividade de produção de um gênero oral ou escrito, o professor trabalhará as capacidades necessárias para o domínio do gênero, seguindo um movimento do complexo para o simples, isto é, da produção inicial passando para os módulos, até alcançar uma produção mais elaborada, que é o texto final.

Os módulos devem abordar problemas de níveis diferentes da produção de texto, por exemplo, a representação da situação de comunicação (destinatário, finalidade, locutor, produção oral ou escrita, gênero etc.); a elaboração dos conteúdos (criatividade na elaboração, busca de informações, as fontes, constatação dos conteúdos etc.); o planejamento do texto (atentar para a estrutura organizacional do gênero estudado, o objetivo do texto e o destinatário); e a realização do texto (a escolha dos meios da linguagem na escrita do texto, o vocabulário que será utilizado, relação com a sintaxe - períodos, orações - e também em relação aos sentidos atribuídos às frases e expressões no texto) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87-89).

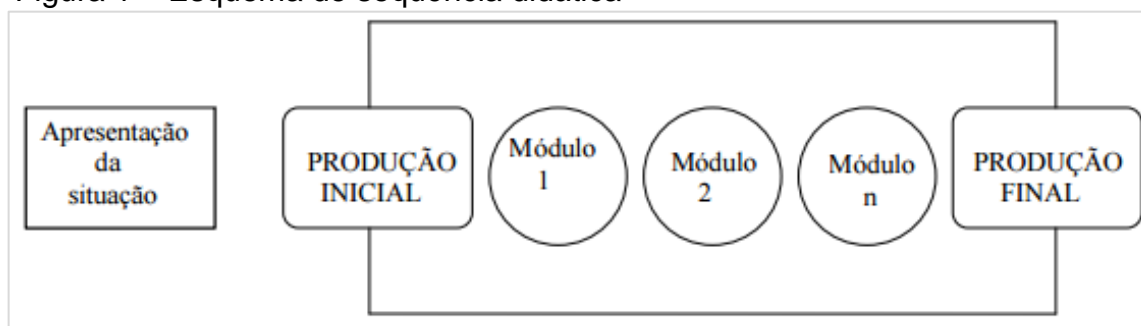
Assim, o trabalho tem continuidade com variadas atividades e exercícios que estão relacionados à oralidade, leitura e escrita, que se somam ao trabalho em sala de aula. A diversidade de exercícios e sua prática trazem subsídios para a apropriação do gênero. Assim, atividades de comparação de vários textos de um mesmo gênero poderão ser realizadas, ou retirar um recorte de texto e posteriormente observar aspectos do seu funcionamento. Também elaborar exercícios de produção simplificada de texto, como reorganizar o conteúdo de um texto, de narração para descrição, inserir algum elemento que falta no texto, entre outros. Finalmente, elaborar uma linguagem comum para comentar sobre o seu próprio texto e o de outros, criticar ou apontar o que precisa ser aprimorado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87-89).

Depois de ter realizado os módulos anteriores, o aluno deve ter adquirido uma linguagem técnica própria que lhe permita falar sobre o gênero estudado. Durante a sequência didática, os alunos podem elaborar uma lista de constatações, um glossário que reflita os conhecimentos aprendidos sobre o gênero nos módulos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87-89).

d) Produção final: é a última etapa da sequência didática, a produção final do gênero. O aluno colocará em prática, na produção final do gênero, tudo o que aprendeu nos módulos. O professor avaliará a aprendizagem do estudante, por meio de uma avaliação somativa. Esse é o momento, na sequência didática, que tem como foco a produção do educando, sobre aquilo que ele aprendeu (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) apresentam a estrutura de base de uma sequência didática, representada conforme esquema abaixo:

Figura 1 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Ainda sobre as sequências didáticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93) explicitam que a proposta apresenta uma multiplicidade de atividades para serem escolhidas, ajustadas e alteradas conforme a necessidade do estudante. A proposta de trabalho se centra nas capacidades de linguagem que precisam ser adquiridas, isto é, conhecimentos anteriores que os alunos trazem da relação com outros conteúdos e situações de aprendizagem que são propostas fora do contexto das sequências didáticas e que complementam seu trabalho.

Outro aspecto relevante acerca do trabalho com sequências didáticas, cujo objetivo central é o aperfeiçoamento de uma prática de linguagem, tem a oralidade e a escrita numa escala de igualdade, assim, pode ser trabalhada a modalidade oral ou escrita na sequência didática, conforme a proposta do professor. Portanto, a sequência didática fundamenta-se no trabalho com a produção textual, uma atividade que se estabelece na prática social (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

Por isso, nos anos iniciais, o aluno deve ter contato com variados gêneros textuais, a fim de experimentar vivências de valor literário e estético. Assim sendo, a

sequência didática é um recurso apresentado como estratégia ao professor alfabetizador para trabalhar os gêneros textuais em sala.

Outro aspecto relevante é que, por meio da sequência didática, a criança aprende a falar e escrever conforme o contexto social, ou seja, implicando também, a dimensão cognitiva e social (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Outra abordagem de sequência didática é apresentada por Zabala (1998, p. 18) – ou, como o autor também nomeia, sequência de atividades –, definindo-a como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Essas atividades, organizadas metodologicamente, formam unidades didáticas.

Nessa proposta, as atividades são estruturadas conforme os objetivos de aprendizagem que o professor delinea em seu trabalho, que serão perseguidos por meio de atividades realizadas pelos estudantes. Com o conhecimento acerca dos objetivos de aprendizagem, o aluno pode se desenvolver de forma autônoma, em busca do conhecimento, aprendendo na prática pedagógica. O autor explicita “[...] levamos em conta a importância capital das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõem” (ZABALA, 1998, p. 54). Desse modo, de acordo com a intenção educativa, são selecionados os conteúdos que definirão as atividades, ou seja, um tipo de sequência.

Por conseguinte, as sequências didáticas podem ser definidas como uma sequência de atividades estruturadas em torno de uma intenção educativa, não somente pela prática de exercícios, mas uma forma de planejamento e trabalho com conteúdos em sala de aula. A sequência didática é organizada de acordo com a intenção educativa da aprendizagem que se pretende atingir. Esse conjunto de atividades envolve planejamento, aplicação e avaliação, com objetivos estabelecidos em momento anterior, os quais o professor quer que seu aluno alcance na aprendizagem. A sequência pode ser trabalhada em mais de um encontro, ou seja, não deve, necessariamente, ser executada em uma aula, isso irá depender da forma como foram planejadas as atividades (ZABALA, 1998).

Para o autor, depois de determinada a sequência didática que servirá como uma forma de análise da prática educativa, é relevante, para esta proposta metodológica, descrever suas dimensões que abarcam: um tipo de *sequência de*

atividades de ensino/aprendizagem, forma de organizar diversas atividades no decorrer de uma unidade didática; *o papel dos professores e dos alunos*, ou seja, as relações que se estabelecem no contexto escolar entre professor, alunos e destes com outros alunos; a dinâmica da sala de aula reflete uma *organização social da aula*, uma forma de trabalho e relacionamento entre a classe, podendo esta ser reunida em pequenos grupos, grandes grupos ou equipes; *a utilização dos espaços e do tempo* em sala de aula, para ensinar, como o professor utiliza o espaço, por exemplo, o cantinho da leitura pode ser um modo de utilizá-lo para o ensino da leitura, já sobre o tempo, se é estanque ou possibilita ao professor adaptações às necessidades de aprendizagem dos alunos (seminários, oficinas etc.); o modo de *organizar os conteúdos* (interdisciplinar, transdisciplinar, disciplinar etc.); o *uso dos materiais curriculares* e recursos didáticos no planejamento, na formulação de exercícios, na exposição do conteúdo (livro de literatura, livro didático, painel expositivo, cartazes e outros); por fim, temos *o sentido e o papel da avaliação*, compreendida como uma forma de identificar se os objetivos foram alcançados, e também para o entendimento do processo em que se deu a aprendizagem (avaliação formadora, de resultados, mediadora etc.) (ZABALA, 1998, p. 20-21).

O trabalho com sequência didática favorece o aprendizado por meio de atividades e exercícios variados, conceitos, situações de prática, de resolução de problemas, que podem ser aplicadas ao ensino dos conteúdos. Nas sequências didáticas, as atividades seguem etapas: propõem definir os *conhecimentos prévios* dos alunos em relação ao conteúdo estudado. Depois, a exposição do conteúdo de forma significativa, e que estejam adequados ao *nível de desenvolvimento* do aluno. Continuando, segue a *contextualização* como forma de criar desafios para que os alunos possam avançar, posteriormente, o professor provoca, nos alunos, um *conflito cognitivo*, valendo-se de atividades e situações problemas para que o estudante pense e analise, para, então, provocar no aluno uma *atitude favorável* de discussão sobre as dificuldades no aprendizado, como também incentivar a *autoestima* e o *autoconceito*, apresentando algumas soluções e, finalmente, o *aprender a aprender*, visando desenvolver, no aluno, a autonomia na construção do conhecimento (ZABALA, 1998).

Seguindo uma abordagem construtivista sobre o ensino, Zabala discorre quanto aos tipos de conteúdos do que se precisa aprender e que devem ser o foco no trabalho com sequências. Os tipos de conteúdos são: factual, conceitual,

procedimental e atitudinal. Neste sentido, como esclarece o autor, os conteúdos visam o aprendizado, envolvendo capacidades cognitivas e “também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30).

Os conteúdos conceituais e factuais têm relação com o saber, com a capacidade cognitiva do ser humano. Conforme Zabala (1998, p. 42), “os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns [...]”, isto é, capacidade de utilizar do conhecimento para a exposição, compreensão e interpretação de uma situação e situar os fatos, objetos, símbolos dentro do conceito. Esse processo está relacionado à construção e elaboração de conceitos.

Os conteúdos procedimentais estão relacionados ao fazer, ou seja, ações direcionadas à realização de um objetivo que abrange os métodos, as técnicas, estratégias, habilidades para a aprendizagem. Para Zabala (1998, p. 43-44) “são conteúdos procedimentais: ler, escrever, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar etc.”, trata-se, portanto, dos conteúdos de aprendizagem que compreendem as ações ou um conjunto de ações dirigidas a uma finalidade educacional.

Já os conteúdos atitudinais estão relacionados ao ser, conteúdos que se referem aos valores, que permitem ao estudante emitir um juízo sobre as coisas. Também diz respeito às atitudes, à conduta ou aos modos de proceder do indivíduo e, ainda, fazem referência às normas de comportamento de um grupo social (ZABALA, 1998, p. 46).

Segundo proposta de Zabala (1998), seguem alguns critérios que fazem referência aos conteúdos de aprendizagem que evidenciam as intenções educativas. Dessa forma, a sequência reconhece a intenção educativa na seleção dos conteúdos de aprendizagem que definirão as atividades, um tipo de sequência.

Assim sendo, esta investigação tem por objetivo analisar o uso de sequências didáticas que mencionavam o trabalho com a obra literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste caso, a discussão teórica empreendida nos auxilia na compreensão deste instrumento de ensino.

3.3 Considerações sobre gênero discursivo, textual e literário

Conforme Marcuschi (2008, p. 147), a noção de gênero textual achava-se concentrada na literatura; os primeiros estudos remontam ao Ocidente iniciando-se com Platão, na tradição poética, e posteriormente, é desenvolvida por Aristóteles, com a retórica. A linguagem, como objeto de estudo, esteve presente ao longo da história do homem, e, na tentativa de compreendê-la e sua realidade, sistematizou-se a língua. Principiando com Platão, o estudo dos gêneros passou por Aristóteles, e depois Horácio e Quintiliano, percorrendo a Idade Média, o Renascimento, a Idade Moderna até alcançar o século XX.

Foi com Aristóteles que teve início um estudo sistemático sobre os gêneros e sobre o discurso. Concentrado em estudos literários, tem sua tradição na retórica. Existem três gêneros do discurso retórico: o discurso deliberativo, utilizado para aconselhar e desaconselhar, indicando situações do futuro; o discurso judiciário, usado em situações de acusação e defesa sobre fatos do passado; e o discurso demonstrativo ou epidítico, que se faz para enaltecer ou reprovar no tempo presente. A teoria de Aristóteles sobre a retórica repercutiu na Idade Média, pois dela se desenvolveu a tradição retórica. (MARCUSCHI, 2008, p. 147-148)

Percebemos que o estudo sobre gênero percorreu a história, marcado por diferentes fases do pensamento teórico. Conseqüentemente, a compreensão de gênero foi se desenvolvendo, contemplando não somente a área da linguagem literária, mas também outras áreas, como sociologia e antropologia, por exemplo. Desse modo, os gêneros, desde a Antiguidade, foram se modificando de acordo com os momentos históricos, sociais, culturais e, igualmente, em relação ao desenvolvimento de tecnologias. Atualmente, estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre a mídia virtual⁴.

No Brasil, a partir do ano de 1997/1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compostos por dez volumes (Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira e Temas Transversais). Em particular, a proposta curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) tem relevância neste aspecto, porque incorpora a noção de gêneros textuais como instrumento no ensino de leitura e produção de textos orais e escritos.

⁴ YouTube© em que pessoas acessam vídeos gravados ou áudios de diversos assuntos.

Em nossa discussão, iremos discorrer, no decorrer do capítulo, brevemente, sobre os estudos acerca dos gêneros discursivos, gêneros textuais e gêneros literários.

3.3.1 Gênero discursivo

Como explicam Bakhtin (2011), Marcuschi (2002), dentre outros, o discurso é uma prática do ser humano, é tudo o que se produz em forma de linguagem, falada ou escrita. Observamos que existem muitos tipos de discursos, frutos das interações que ocorrem em nossa sociedade. Dessa forma, se entende por discurso aquilo que estudamos ou lemos, por exemplo, um texto religioso, publicitário, científico, filosófico etc.

Neste sentido, a língua envolve uma relação íntima com o social, vinculada aos falantes, em determinada época e situação social. Dessa forma, não podemos pensar a língua somente como um sistema (as palavras, as orações, e outros), mas sim dentro do contexto social.

Bakhtin (2011) aborda que o discurso/enunciado deve ser compreendido a partir dessa realidade social, não como uma representação dessa realidade concreta ou dos sujeitos, mas como um reflexo dessa realidade no discurso/enunciado.

Situar a obra como enunciado, já implica na análise/compreensão do extraverbal. Bakhtin (2011, p. 05) assevera que “O discurso verbal, tomado o seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa autossuficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra”. Na concepção do autor, não é possível analisar a fala pela fala, por exemplo, em uma situação de pesquisa, a fala como um recorte do sujeito, mas sim a análise da fala como costura íntima com o contexto, os ditos e não-ditos que estão imersos com o social, porque é do mundo social que brotam os dizeres.

Assim como não podemos pensar a língua desvinculada do social, do mesmo modo o falante, que está inserido em um contexto social, histórico e cultural. Nessa perspectiva, os sujeitos se constituem a partir das relações sociais e com outros sujeitos.

Em relação à língua e ao social, Bakhtin (2011, p. 262 – grifos do original) afirma que, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente*

estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”, ou seja, dependendo do contexto social utilizo um determinado gênero do discurso.

De acordo este autor, os gêneros do discurso são as formas de uso da linguagem, conforme o contexto em que o ser humano está inserido, pois, para ele, só nos comunicamos por meio de gêneros. Deste modo, os gêneros do discurso direcionam nossa fala e escrita, produzidas na prática discursiva, ou seja, nos contextos sociais em que nos utilizamos da língua. Assim, podemos identificar um conjunto de gêneros que são próprios ou específicos à determinada situação social. Neste seguimento, Bakhtin expõe:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a data estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 2011, p. 302)

Os discursos são produzidos nas diversas atuações do homem no contexto social. Para exemplificar, pensemos em relação ao discurso no trabalho: uma empresa é um contexto em que surgem diversas realizações da linguagem; cada um desses âmbitos de atividade do homem nos ambientes produz muitos outros discursos diferentes. Do mesmo modo, temos a situação da sala de reuniões com o chefe, intervalo de lanches com outros funcionários etc. – circunstâncias que irão exigir que o falante faça uso de uma variante da linguagem ou, segundo Bakhtin (2011), de um gênero de discurso diferente.

Os gêneros do discurso são utilizados conforme a posição social do falante e as circunstâncias sociais, pois, como aponta Bakhtin (2011, p. 302), “a diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...]”.

Nesta lógica, Bakhtin (2011) argumenta que o discurso deve ser compreendido a partir da realidade social. Mas também, não como uma representação dessa realidade concreta ou dos sujeitos e sim como um reflexo dessa realidade no discurso.

Bakhtin (2011) explicita que o gênero discursivo é a materialização da ação comunicativa, pois são infinitas as formas de nos comunicarmos, sempre por meio dos gêneros do discurso. Isto é, os discursos materializados através das estruturas linguísticas extrapolam o aqui-agora e as relações interpessoais entre os indivíduos diretamente envolvidos em uma dada situação contextual em que o discurso manifesta sua potência.

Compreendemos que os gêneros do discurso estão vinculados à necessidade de comunicação. Assim, é possível perceber o discurso por meio do texto, uma produção textual vinculada a um determinado conjunto de elementos com referenciais, ou seja, o discurso é dialógico porque na fala ou na escrita, trazemos a fala do outro, outras vozes, um diálogo com outros discursos. Uma relação eu-outro, pois o outro se manifesta na fala ou escrita, ou seja, a partir da interação com o outro, construímos sentidos, significações. Logo, todo discurso está repleto de vozes e ecos porque está em movimento contínuo.

Existe uma variedade de gêneros, pois também são inúmeros os contextos sociais dos quais o indivíduo participa. Pensando nisso, para Bakhtin (2011), existem dois tipos de gêneros de discurso: primários e secundários.

Os gêneros primários (ou simples) procedem da vida cotidiana, situações informais, como a comunicação verbal com o outro, que não requerem tanta elaboração, por exemplo, bilhetes, recados, telefonemas, diálogos do dia a dia, entre outras situações (BAKHTIN, 2011, p. 267).

Já os gêneros secundários (ou complexos) derivam de modelos construídos socialmente, situações culturais de maior complexidade, mais evoluídas, principalmente em relação à escrita. Os gêneros secundários constituem as esferas sociais formalizadas, como nas exposições artísticas, científicas, políticas, jurídicas etc. Além disso, conforme o autor, o gênero pode incorporar, explorar, absorver os discursos primários.

São infinitas e inesgotáveis as formas de nos comunicarmos por meio dos gêneros do discurso, moldados conforme o contexto social e evoluindo à medida que nos comunicamos. Nesta perspectiva, entendemos que o estudo sobre gêneros discursivos implica na análise do “extraverbal”, no que se refere a fatores externos, relação com a cultura, contexto social, ideológico. Numa compreensão sociológica, a língua não se desvincula do social (BAKHTIN, 2011).

3.3.2 Gênero textual

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são formas de linguagem (oral ou escrita), situadas em um tempo histórico e social. Os gêneros textuais se apresentam em situações comunicativas do nosso cotidiano, assim, conforme o contexto social em que nos encontramos, fazemos uso de um determinado gênero textual, que apresenta características próprias de composição, finalidade comunicativa e estilo.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais surgem atrelados às necessidades sociais e culturais e também estão relacionados às novas tecnologias na modernidade. Isso porque, como a língua é dinâmica e se transforma historicamente, também os gêneros se modificam com o tempo, o que está relacionado ao estilo de vida do indivíduo, às transformações culturais e aos avanços tecnológicos, entre outros aspectos. Por exemplo, temos o bilhete, a carta (pessoal e comercial), a ata, o memorando etc. e, com o surgimento e abrangência da internet, passamos a ter o e-mail, o blog, as redes sociais e, agora, o WhatsApp™. Desse modo, com os avanços sociais e culturais na contemporaneidade, no quesito tecnológico, as relações, interações do ser humano com o outro vão evoluindo e se tornando cada vez mais complexas. Nesse cenário, como a língua é dinâmica e segue os avanços sociais, os gêneros também vão se modificando.

Tal como explicado por Marcuschi (2008), os gêneros textuais se conformam ao contexto ou à situação comunicativa, em que se envolvem emissor e receptor, variando o conteúdo ou informação vinculada, o tipo de variante linguística, entre outros aspectos. Em outras palavras, os gêneros direcionam nossa fala e escrita.

Neste sentido, Marcuschi (2008) afirma que o gênero textual é a materialização da ação comunicativa, são as formas de nos comunicarmos, usadas em diversas situações. Isso nos remete a Köche, Boff e Marinello, que destacam:

A natureza dos gêneros é variada, e estes recebem diversas designações, como carta pessoal, receita culinária, bula de remédio, romance, conto, reportagem, notícia, editorial, resumo, resenha, esquema, redação de vestibular, edital de concurso, inquérito policial, piada, horóscopo, cardápio de restaurante, sermão, conferência, aula expositiva, conversação, reunião de condomínio, entre outros. Pode-se mesmo dizer que são ilimitados, visto que também são infinitas as situações comunicativas que requerem sua utilização. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010, p. 11)

De acordo com estas autoras, a interação social acontece cotidianamente, por meio dos gêneros textuais que o indivíduo utiliza, segundo a sua intenção de se comunicar e o contexto social e histórico em que está inserido, sucedendo, portanto, a comunicação.

Os gêneros textuais são textos materializados utilizados em situações sociais, organizados a partir de um tipo textual (ou mais de um). Sobre tipos textuais, Marcuschi afirma:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 27)

As tipologias textuais, pondera este autor, são constituídas por uma sequência definida pela natureza linguística predominante em sua composição, dentre aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Por conseguinte, os tipos textuais compreendem a narração, a descrição, a dissertação, a injunção, a predição, o diálogo e a explicação.

As tipologias textuais são compostas por sequências linguísticas que podem estar presentes nos gêneros textuais. Por exemplo, a receita culinária é um gênero textual em que prevalece o descritivo e o injuntivo, pois tem como objetivo instruir o leitor quanto à forma de preparo da comida, descrevendo os ingredientes e o seu preparo, além disso, utiliza verbos no imperativo, no sentido de orientar que o leitor siga corretamente as informações apresentadas. Sendo assim, notamos que um mesmo gênero textual pode comportar mais de um tipo textual (MARCUSCHI, 2002).

3.3.3 Gênero literário

Desde os primórdios, a linguagem vem sendo utilizada em forma de representação de histórias, atividade que o ser humano tem praticado ao longo dos tempos e de diversas maneiras, tanto oral como por escrito. O homem tem a

necessidade de transmitir, por meio da linguagem, sua origem, conhecimentos, pensamentos, ou seja, toda uma construção individual, cultural e social.

Neste campo de produção artística elaborada pelo homem, se encontra a produção literária. Coelho (2002), ao discorrer sobre os gêneros literários, classifica-os em três registros: a poesia, o teatro e a ficção que estão relacionadas às vivências humanas. Contudo, de acordo com a autora, estes gêneros abarcam os subgêneros ou formas básicas (conto, romance, literatura infantil, novela - no caso do gênero ficção) e se diversificam, pois, dependendo da temática ou intencionalidade do texto, podem assumir a forma de “ficção científica, romance policial, novela de aventuras, romance de amor, narrativa satírica, paródia, biografia, romance histórico, etc.” (COELHO, 2002, p. 164). Portanto, os tipos e subgêneros podem se situar em qualquer destes domínios.

Coelho assim define gênero literário:

Gênero (ou forma geradora) é a expressão estética de determinada experiência humana de caráter universal: a *vivência lírica* (o eu mergulhado em suas próprias emoções), cuja expressão essencial é a *poesia*; a *vivência épica* (o eu em relação com o outro, com o mundo social), cuja expressão natural é a *prosa*, a *ficção*; e a *vivência dramática* (o eu entregue ao espetáculo da vida, no qual ele próprio é personagem), cuja expressão básica é o *diálogo*, a *representação*, isto é, o *teatro*. (COELHO, 2002, p. 163 – grifos do original)

Segundo cita a autora, o gênero literário é uma produção artística gerada da experiência do homem, seja no campo dos sentimentos, dos anseios, das relações com o social, com seu eu e com o outro. Essa forma geradora de criação estética humana tem seus elos com a arte e o social, ou seja, a produção literária é uma comunicação produzida a partir das experiências que o homem tem com a cultura, com o contexto social, ideológico e com si próprio.

Conforme Coelho (2002), a linguagem, em sua expressão estética, esteve presente ao longo da história do homem, como exemplo, temos a Literatura direcionada ao público infantil que ocupa seu lugar dentro do gênero da ficção. De acordo com a autora a Literatura Infantil pertence à ficção, pois abarca a narrativa literária que é uma produção artística movida por um espírito criador, lógico-poético.

Sendo assim, compreendemos que os gêneros literários são os diversos tipos de expressão estética, organizados em relação aos diversos modos que o escritor

olha e percebe o mundo. Entendemos que a escolha por um gênero literário é determinada pela necessidade comunicativa que possibilita ao escritor transmitir sua visão de mundo e suas emoções, por meio de um gênero literário específico (poesia, ficção, teatro). Deste modo, o escritor pode se comunicar na forma de um poema, de uma peça teatral, entre outras formas literárias.

O gênero literário traz, em sua composição, experiências, aspectos psicológicos e sociais que revelam uma série de acontecimentos relevantes para o ser humano, pois, a partir disso, registramos eventos que fizeram parte da nossa vida e sociedade.

Neste sentido, o livro tem papel primordial na formação da criança, já que, no contato com a obra de literária e seu trabalho no espaço escolar, a criança se forma na interação com o livro, objeto estético para construção do conhecimento e do “eu”. “Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2006, p. 17).

4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Neste capítulo, apresentamos informações acerca da implantação e efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa que conta com a participação do Governo Federal e governos estaduais e municipais, com o objetivo de garantir que as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Exporemos um breve histórico e aspectos gerais do PNAIC em âmbito nacional e as concepções que embasam os documentos no que tange à alfabetização e ao letramento. Por fim, discutimos a implementação do PNAIC no Estado de Mato Grosso, desde 2013, e as ações formativas de professores alfabetizadores, eixo central do Programa, que incluiu instituições de ensino superior de todo o país.

4.1 Implantação e efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Em 2012 foi implantado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso assumido pelos governantes e governos (federal, estadual e municipal), uma ação do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Na implantação do PNAIC foram mobilizados esforços e recursos, entre formação continuada presencial para professores alfabetizadores, apoio pedagógico com materiais didáticos, implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2012).

A alfabetização é questão discutida também em outros documentos que tratam a temática alfabetização, como o Plano Nacional de Educação (2014) que ressalta, em sua meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Isso é reforçado no Decreto nº 6.094, de 24/04/2007, que aborda, no inciso II do Art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Além de contribuir para a alfabetização das crianças e também para o letramento, o PNAIC propõe como eixo disponibilizar para as escolas conjuntos de materiais didáticos e pedagógicos para alfabetização, trazendo, como eixo principal,

favorecer o aprimoramento profissional dos professores alfabetizadores. As ações do PNAIC ancoram-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a, p. 10)

Em relação ao eixo 1, foi oferecida aos educadores dos anos iniciais formação continuada com curso presencial de 2 anos e carga horária de 120 horas por ano, utilizando como base o programa Pró-Letramento⁵, que envolve estudo e situações práticas do contexto escolar. Essa formação é conduzida por orientadores de estudo, isto é, professores alfabetizadores da rede pública que receberam formação específica, com carga horária de 200 horas (ano), ministrada por universidades públicas (BRASIL, 2012a, p. 13).

O programa Pró-Letramento, em parceria com universidades públicas, investiu na formação dos professores alfabetizadores e aprofundamento no conhecimento sobre alfabetização, fornecendo metodologias no incentivo do letramento literário. Desse modo, observamos que as orientações para o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores são no sentido de desenvolver, na criança, a capacidade de leitura e de produção de textos, garantindo, a esse aluno, acesso a diversos gêneros textuais e situações de interação, possibilitando sua aprendizagem (BRASIL, 2010).

De acordo com Constant (2015, p. 14) debates vinham sendo feitos no âmbito nacional sobre a política pública para a formação continuada de professores alfabetizadores. Em 2003, direcionamentos foram feitos pelo MEC acerca da formação de professores, criando eixos para a formação de competências e formação reflexiva. Deste modo, a alfabetização se torna foco central na melhoria da qualidade na educação pública do Brasil.

Em 2005 foi criado o “Programa Pró-Letramento” cujo objetivo era a formação continuada de professores em atuação, realizada a distância. Estes educadores atuavam em turmas iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. O programa

⁵ Programa de formação continuada de professores, criado com a finalidade de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

funcionava na modalidade semipresencial, ou seja, utilizavam-se vídeos e materiais impressos, as formações eram conduzidas por tutores, com atividades presenciais e a distância (CONSTANT, 2015, p. 14-15).

O Pró-Letramento tinha como finalidade “favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura, escrita e matemática” (CONSTANT, 2015, p. 15). Esse programa foi coordenado pelo MEC em parceria com universidades públicas e secretarias estaduais e municipais de educação. Após a implementação do programa, foram constatados índices positivos de aproveitamento dos estudantes, informações obtidas por avaliações dos alunos por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse acontecimento foi determinante para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Como assegura Constant (2015, p. 14-15), todos esses acontecimentos suscitaram debates sobre o currículo e expandiram as reflexões sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ancorado nos pressupostos do “Programa Pró-Letramento”. A partir dessas discussões, foram elaborados os conteúdos de formação continuada de professores do PNAIC, com base na experiência positiva do Pró-Letramento, com a participação das universidades públicas.

Como primeiro eixo de atuação do PNAIC, a formação continuada de professores alfabetizadores acontece por meio de um curso que foi elaborado no intuito de aprimorar a prática docente. Neste sentido, algumas atividades propostas envolvem planejamento didático-pedagógico, socialização das atividades realizadas em encontros anteriores, atividades destinadas à alfabetização e letramento, leitura de textos, estudos, análise de propostas de atividades de alfabetização e proposições didáticas a serem realizadas nos encontros de formação (BRASIL, 2012a, p. 9-12).

O programa de formação continuada do PNAIC é formado por dois grupos de professores: os formadores e os orientadores de estudo. Existe um terceiro grupo, composto pelos professores alfabetizadores que trabalham nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A atuação dos dois primeiros grupos (formadores e orientadores) é direcionada a estes professores alfabetizadores, que são o foco do Programa (BRASIL, 2012a, p. 29-32).

O professor formador é um profissional da educação que é selecionado pelas universidades públicas brasileiras, sendo responsável pela formação dos

orientadores de estudo. Já os orientadores de estudo são selecionados pelos municípios, os critérios para seleção destes profissionais são determinados de acordo com o que é estabelecido pelo MEC. Estes são encarregados da formação dos professores alfabetizadores, que, por sua vez, atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas brasileiras. Estes três grupos de professores, conjuntamente, mobilizam conhecimentos com o intuito de enriquecer o trabalho pedagógico, no contexto escolar, a fim de resultar na alfabetização e letramento das crianças (BRASIL, 2012a, p. 25).

Os participantes da formação recebem bolsas de estudo. No caso dos professores alfabetizadores, de acordo com a resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estes devem atender alguns requisitos para serem bolsistas: estar cadastrado no Censo Escolar, estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas ou multietapa (BRASIL, 2012a).

Além do programa de formação de professores alfabetizadores, compreendido nas ações do PNAIC, também foram incluídos materiais didáticos (constante no eixo 2), encaminhados às escolas da rede pública de ensino:

- I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.
- II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.
- III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.
- IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.
- V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
- VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.
- VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas. (BRASIL, 2012a, p. 31)

O Ministério da Educação ofereceu às escolas públicas materiais como livros didáticos, acervo literário – Obras Complementares, Obras de referência, de literatura (PNBE), destinados aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, visando à alfabetização e letramento da criança, e, ainda, caderno para o professor

alfabetizador inscrito no curso de formação e obras de apoio pedagógico para os educadores. Este acervo é para ser utilizado em sala pelo professor e em seu aprimoramento e estudo. Também estão inclusas, neste acervo, as tecnologias educacionais, softwares de apoio na alfabetização de crianças (BRASIL, 2012b, p. 18-19).

Os acervos literários distribuídos nas escolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o propósito de compor um acervo nas escolas, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, foi uma iniciativa do MEC, permitindo às escolas, e principalmente aos professores dos anos iniciais, contato com um conjunto variado de literatura para fazer uso no planejamento e em sala de aula, possibilitando o contato da criança com obras literárias para sua formação leitora (BRASIL, 2012b, p. 19-21).

Observamos, no documento “Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012b, p. 21) a seguinte descrição: “as obras complementares são recursos que podem favorecer a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além disso, pela característica dos livros que compõem os acervos [...]”. Neste sentido, o acervo literário é composto por obras literárias infantis que beneficiam a criança, com produções literárias que despertam o imaginário e o gosto pela leitura. Além disso, as literaturas selecionadas permitem ao professor trabalhar várias áreas do conhecimento.

Dessa maneira, o espaço escolar é o espaço favorável para ampliação do conhecimento, em virtude das situações que podem ser planejadas pelo professor, no intuito de favorecer a linguagem oral e escrita. Nessa direção, as obras complementares oportunizam um trabalho criativo e de qualidade, pois o livro tem papel primordial na formação da criança. No contato com a obra de arte e seu trabalho no espaço escolar, a criança se forma, imersa na interação com o livro, isso nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b, p. 21).

Conforme o documento sobre os acervos complementares (BRASIL, 2012b, p. 22) “o grande desafio dos professores é desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a formação de crianças, que reconheçam os usos da escrita em práticas sociais e que possibilitem a formação de leitores e escritores”. Os livros que fazem parte do referido acervo contemplam várias áreas do conhecimento (linguagens,

matemática, diversidade, entre outros), selecionados para favorecer o ensino-aprendizagem nos anos iniciais. As obras inscritas no PNLD Obras Complementares foram avaliadas e selecionadas por uma equipe formada por professores de diferentes universidades brasileiras e professores de educação básica, divididos em grupos de trabalho, constituindo-se, este material, como eficaz no apoio à prática docente em sala de aula. Assim, um recurso, quando bem utilizado, estimula o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a imaginação, por meio das ilustrações, linguagem escrita e gêneros textuais variados (conto, quadrinhos, álbum ilustrado) e, conseqüentemente, contribui com o gosto pela leitura e produção textual (BRASIL, 2012b, p. 22-23).

Entre as ações do PNAIC para alfabetização inclui-se, também, um elemento relevante em qualquer proposta, que são as avaliações (eixo 3), neste caso, avaliações do desenvolvimento das crianças. Primeiramente, a avaliação permanente e formativa, que ocorre no contexto escolar, em que o professor constrói instrumentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem de seus alunos, e, ainda, a Provinha Brasil, que é aplicada no início e no final do segundo ano, buscando identificar os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e leitura das crianças. Além disso, existe outra forma de avaliação que é a diagnóstica e externa, aplicada pelo INEP no final do terceiro ano, avaliação quanto ao nível de alfabetização do aluno, obtido ao final do ciclo. Trata-se de uma maneira de acompanhar o desenvolvimento dos alunos da rede de ensino com foco no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012a, p. 22-24).

Ainda sobre as ações do PNAIC, destacamos o último eixo, mas não menos importante, referente à gestão, controle social e mobilização, isto é, trata-se de um arranjo institucional no sentido de conduzir as ações do Programa, constituído por quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional; coordenação estadual, formada por diversas entidades, com suas funções em torno das finalidades do PNAIC; coordenação estadual, encarregado de monitorar e implantar ações do PNAIC em sua rede e apoio na implantação nos municípios; e coordenação municipal, encarregada de executar ações e monitorar sua rede. O MEC tem papel relevante na gestão e monitoramento, apoiando os estados e municípios na consolidação dos conselhos de educação e implementação das ações do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 37).

A sua abrangência no território nacional se estende por todas as regiões do país, em escolas de educação básica. Suas ações incluem, igualmente, as escolas do campo, com matérias e conteúdos específicos para professores que atuam em classes multisseriadas e multietapas (BRASIL, 2012a).

4.1.1 Breve histórico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: âmbito nacional

De acordo com o documento “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação” (CONSTANT, 2015), alguns acontecimentos antecederam a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como vemos hoje, como a implementação da formação continuada de professores alfabetizadores. Esta proposta, como cita o documento, vem sendo desenvolvida desde 2008, quando acontecia a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, como também uma conjuntura de renovação curricular.

Segundo dados do Caderno de Alfabetização (CONSTANT, 2015, p. 12), o processo de criação do PNAIC “foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização”. O histórico dessas propostas que influenciaram na criação do PNAIC será apresentado na sequência.

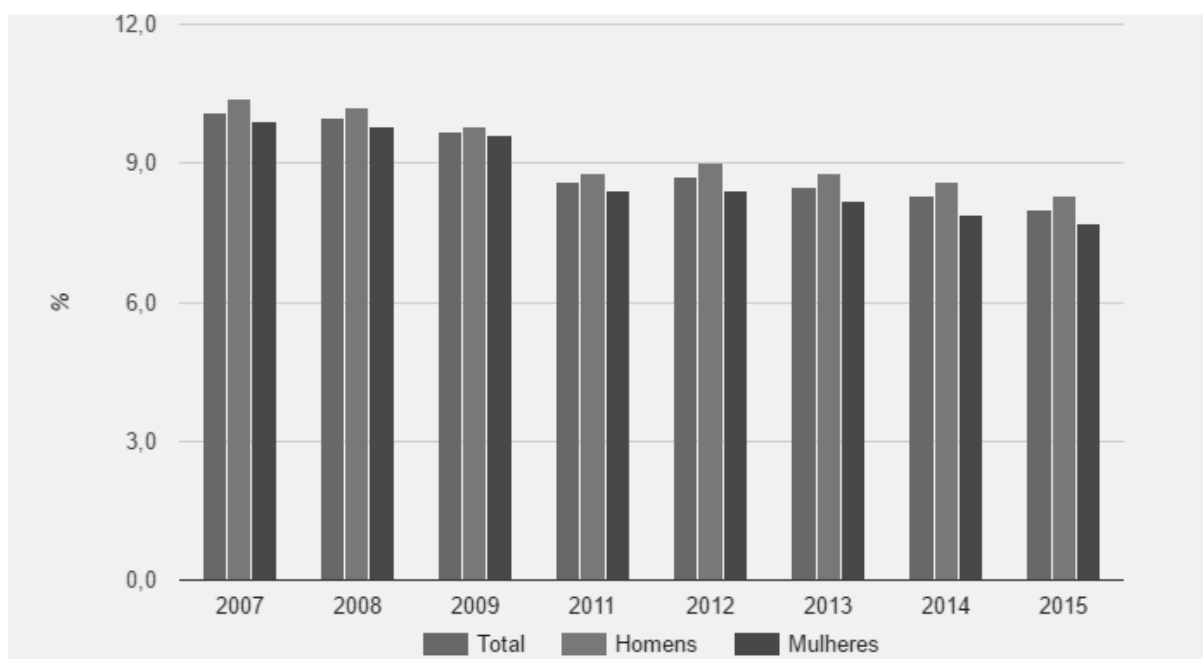
A alfabetização no Brasil torna-se foco de diferentes avaliações, a fim de indicar os níveis de pessoas alfabetizadas. Novos estudos são realizados neste campo e, diante dos índices insatisfatórios identificados pelas avaliações, medidas são tomadas para mudar este cenário, como a criação de políticas públicas.

Ainda com o conceito de analfabetismo funcional, outras medidas são desencadeadas pelos índices negativos, que indicavam uma parcela da população como analfabeta funcional. Tais medidas estavam relacionadas às práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais e, deste modo, a formação de professores transforma-se na temática central de discussões no campo da educação. Assim, no âmbito nacional, alfabetização e letramento ganham destaque e pesquisas são realizadas, refletindo sobre a formação continuada de professores alfabetizadores das redes públicas de ensino e em relação à apropriação de conhecimento escolar pelo aluno (CONSTANT, 2015, p.12-13).

Apesar de a taxa de analfabetismo ter diminuído ao longo dos anos, ainda temos pessoas que não sabem ler ou escrever. Dados mostram que “em 2012, o

IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais, definidos pelo instituto como pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos” (CONSTANT, 2015, p. 13), em consequência, chamou atenção de instituições para implementação de políticas públicas para educação. Observamos os dados sobre analfabetismo das pessoas de 15 ou mais anos de idade no Brasil:

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

Esses acontecimentos geraram propostas para melhorar a qualidade de ensino, com isto, foram estabelecidas estratégias com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos, então, iniciaram discussões sobre o “direito à alfabetização” (CONSTANT, 2015).

Aliada a essas discussões, foram direcionadas preocupações acerca da formação de professores alfabetizadores e reflexões sobre a identidade profissional destes educadores, que culminou nas atuais políticas públicas de educação, no sentido de melhorar a qualidade da educação e o aprendizado dos estudantes. Assim, foi necessário refletir a respeito das teorias de Educação e mudanças sobre as práticas pedagógicas para, então, definir rumos à alfabetização de crianças. Para isso, foi necessário instituir uma proposta para os educadores dos anos iniciais de

formação continuada com vínculo com as políticas de educação (CONSTANT, 2015, p. 14).

Conforme a autora, foi em busca de avanços na educação pública que a alfabetização tornou-se tema central nas discussões sobre melhorias no ensino. Eventualmente, com o apoio das políticas públicas, principalmente em relação às políticas de formação continuada de professores, houve novas reflexões sobre alfabetização. Conforme o exposto, concebemos a formação continuada de professores como pilar nos debates sobre o ensino no Brasil.

A formação de professores alfabetizadores é uma temática que vem sendo discutida nacionalmente, anterior à criação do PNAIC. Em vista disso, o MEC, buscando alternativas para a melhoria da educação pública brasileira, em 2003, apresenta o “Programa Toda Criança Aprendendo” (TCA)⁶. Posteriormente, com a extinção do programa, outro foi criado, “Rede Nacional de Formação Continuada”, instituído a partir da cooperação, entre os entes federados, universidade e sistema de ensino. Esta rede também colaborou no desenvolvimento de programas de formação continuada de professores e gestores da educação (CONSTANT, 2015).

Em 2005, o programa “Pro-Letramento” foi implantado, com o objetivo de realizar a formação continuada de professores alfabetizadores em serviço, da rede pública de ensino. Essas formações funcionavam em encontros semipresenciais com atividades presenciais e a distância, realizadas por tutores (BRASIL, 2010).

Conforme o que consta no documento do PNAIC “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação” (ARAÚJO, 2015, p. 24-26), a proposta daquele Programa, de melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura, escrita e matemática, obteve êxito, com resultados positivos na avaliação de estudantes a partir de informações mensuradas pelo INEP. Esse acontecimento foi relevante para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Constant (2015, p. 15) explica que, em 2012, MEC, universidades e representantes de secretarias de sistemas públicos de ensino se reuniram com a finalidade de elaborar documentos que apontassem a primordialidade em garantir os “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização.

⁶ O programa tinha como finalidade a valorização do professor por meio da criação de uma rede de formação continuada; também a instituição de programas de apoio ao letramento estavam entre suas medidas.

Essas discussões se basearam no que prevê a lei, Constituição Federal de 1988, que estabelece no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Neste seguimento, o texto aponta:

Essa orientação foi fundamental para a implementação do PNAIC, favorecendo a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que postulavam ser importante conciliar as orientações constitucionais com as previstas no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96. A delimitação era, efetivamente, ponto de partida para o estabelecimento de um currículo para a alfabetização e uma forma de garantir os “direitos de aprendizagem”. (CONSTANT, 2015, p. 15)

Deste modo, para o Ciclo de alfabetização, essa proposta de instituir um currículo “nacional” foi incorporada pelo PNAIC, como forma de garantir aos educandos conhecimentos de formação básica, construídos socialmente e com base em uma escola democrática, tendo em vista o que está previsto na lei sobre o direito à educação (CONSTANT, 2015, p. 16).

Segundo a autora, entre as iniciativas do PNAIC estão a preocupação com a construção de um currículo comum que valorize e reconheça às diferenças culturais, assim como a formação de professores alfabetizadores, no sentido de instigar reflexões e debates sobre o currículo da alfabetização e o que os educadores consideram como “comum”, destacando a importância destes profissionais participarem da construção coletiva do currículo.

As redes de ensino têm buscado reivindicar, a partir da criação de um currículo comum, tendo em vista a discussão sobre as diferenças, uma articulação, no sentido, de suscitar preceitos norteadores para o ciclo de alfabetização. Neste seguimento, Constant (2015) aponta:

Essas misturas e combinações de teorias e práticas que reforçam a dinâmica da participação de diferentes representantes de instâncias educacionais, dos movimentos internos destes indivíduos sobre o estudo da proposta de formação continuada, como também a potencialidade das políticas públicas. Esse processo ajuda a compreender os processos de significação investidos pelos professores, representantes e dirigentes da educação, como importante tarefa política. Dessa forma, cria um movimento em que a escola é chamada a assumir novas funções e recuperar algumas de

suas características clássicas, bem como assumir novas identidades a partir da recriação de propostas pedagógicas consideradas mais democráticas. Cria-se uma escola voltada para a “cultura da cidadania”, via o direito à educação, com a incorporação da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização. (CONSTANT, 2015, p. 16)

O “direito à educação” destaca-se como uma das prerrogativas para a educação e o papel da escola se expande em garantir ao estudante o direito ao conhecimento. Neste sentido, o currículo para alfabetização que garanta os “direitos de aprendizagem” pode ser considerado como produto histórico-cultural, ou seja, permite mudanças sociais, conduz ao conhecimento e desenvolvimento do aluno, uma vez que reflete os procedimentos didáticos de organização escolar, possibilita o planejamento e progressão do ensino e da aprendizagem. Deste modo, o currículo permite que sejam selecionados os saberes que serão trabalhados na alfabetização das crianças, direcionando a formação e desenvolvimento do estudante no Ciclo de alfabetização (CONSTANT, 2015).

4.1.2 Concepção de alfabetização e letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

No caderno de formação (Ano 1 e Unidade 1) do PNAIC, “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios”, o documento inicia-se contextualizando o leitor em relação à concepção de alfabetização e letramento, informando que na década de 1980 a concepção de alfabetização era baseada no método tradicional sintético e analítico, utilizado na rede escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com altos índices de reprovação. No entanto, esta abordagem passa a ser criticada pelas teorias construtivistas e interacionistas da língua (ALBUQUERQUE, 2012a).

Então, surgem os trabalhos na área da alfabetização de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, dentro da corrente construtivista e interacionista, a “Psicogênese da Língua Escrita (1986)” que será referência na alfabetização no contexto nacional. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986) alfabetizar não é ensinar a codificar e decodificar, eliminando da prática da linguagem seu sentido social, dessa forma, apresentam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

As autoras asseveram, ainda, que a criança no processo inicial da alfabetização já traz conhecimentos anteriores acerca da linguagem e, para que se

apropriem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), precisam compreender o sistema e, na interação, construir conhecimento sobre a língua. Ou seja, a criança é produtora de conhecimento, sujeito ativo que aprende no meio social em que a leitura e escrita se encontram, não apenas no contexto escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Neste sentido, a escrita alfabética é aprendida pelas crianças no processo de interação com o sistema alfabético, compreendendo seu processo de construção e funcionamento, e não pela memorização ou repetição. Deste modo, a leitura também não é mera decifração de sons, palavras, por isso, a criança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ter contato com a leitura e produção de textos de variados gêneros textuais, e compreender as situações comunicativas das quais fazemos uso no contexto escolar e fora dele (ALBUQUERQUE, 2012a).

Ferreiro e Teberosky (1986), em sua pesquisa sobre o processo de aquisição da leitura e escrita apresentam sistematicamente níveis de apropriação do sistema alfabético: nível de escrita pré-silábico, a criança faz riscos e rabiscos, confundindo com o desenho; escrita silábica, na qual a criança faz letras, compreendendo a escrita por suas partes sonoras, mas utiliza uma letra para corresponder a uma sílaba e quantidade de letras necessária para formar a palavra; já na escrita silábico-alfabética, há um avanço, processo de passagem para o alfabético; no nível de escrita alfabético, a criança compreende a relação fonema-grafema, escrevendo corretamente algumas palavras, mas pode apresentar trocas de letras com sons parecidos, faltando se apropriar da norma ortográfica da língua.

Com a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1986), surgiram várias críticas ao método tradicional de alfabetização, de negação dessa prática em favor de uma teoria psicogenética da língua escrita. Atribuía-se relevância à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), propondo que, por meio da interação com textos escritos e atividades de leitura e produção textual, a criança seria alfabetizada.

Assim, com a importância dada aos processos de aquisição da escrita e a ênfase em atividades de leitura e escrita desenvolvidas no espaço escolar, manifesta-se, a partir da década de 1990, um novo conceito de alfabetização: o de letramento (ALBUQUERQUE, 2012a).

Conforme Magda Soares (2014, p. 17), a palavra letramento utilizada no Português vem da versão da língua inglesa *literacy*; etimologicamente, *literacy* vem

do latim e significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

Nesta lógica, Soares (2014, p. 18) define letramento como o “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Segundo esclarece a autora, o letramento é a etapa que sucede a leitura e escrita, após sua apropriação, passa-se a usá-la, atendendo as exigências sociais.

Como argumenta a autora, a compreensão de letramento não exclui a alfabetização, termos distintos e com significações diferentes. Contudo, ambos os termos, alfabetização e letramento, se relacionam. Pois, como Soares (2014, p. 47 – grifos da autora) explica “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. Entretanto, o indivíduo pode não saber ler e escrever e ser letrado, como, por exemplo, uma criança que brinca de “escolinha” com os colegas e finge escrever no quadro uma lição, esta criança não sabe ler e escrever, porém, é letrada, já que percebe a função e uso da linguagem no contexto social.

Dessa forma, a interação com textos de variados gêneros que circulam socialmente é relevante, mas não assegura que a criança seja alfabetizada, o que faz com que o aprendizado do funcionamento da língua, sua estrutura e seus usos seja importante na apropriação da leitura e escrita.

Mesmo com as abordagens teóricas sobre alfabetização e letramento e as mudanças nas práticas de ensino da leitura e escrita, ainda assim, nos dias atuais, são altos os índices de pessoas que não sabem ler e escrever, ou seja, indivíduos que não se apropriaram do sistema de escrita alfabética, havendo, no contexto escolar, crianças que concluem os primeiros anos do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas. Como expõe o documento sobre formação do PNAIC,

[...] resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler. (ALBUQUERQUE, 2012b, p. 19)

Nesta perspectiva, foram mobilizadas medidas a serem efetivadas no intuito de mudar este cenário, tais como a ampliação do Ensino Fundamental para nove

anos, com início da alfabetização aos seis anos de idade (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), e o investimento na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a criação do programa Pró-Letramento, que integra a Rede Nacional de Formação de Professores⁷.

Assim, juntamente com as discussões acerca da política de formação continuada de professores, alguns questionamentos se fizeram sobre o método a ser utilizado na alfabetização. Em vista disso, não cabe desconsiderar as contribuições dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ou os estudos em relação ao letramento, muito menos retroceder ao método analítico ou sintético de alfabetização tradicional.

Para Soares (2014) o caminho seria “alfabetizar letrando”, como afirmamos anteriormente, ou seja, ensinar o SEA, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita. Aprender a língua e fazer uso dela na leitura e escrita, por exemplo, uma situação em que a professora dos anos iniciais pede aos seus alunos uma atividade de reescrita de texto ou de leitura e produção textual. Observamos que, no mesmo tempo em que a criança aprende a ler e escrever está imersa em um contexto de letramento, de prática da leitura e escrita de texto.

Em concordância com o que fora exposto sobre as concepções de alfabetização e letramento subjacentes nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, percebemos que as atividades direcionadas à reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e inseridas em atividades práticas de leitura e escrita de textos de variados gêneros textuais é fundamental para que a criança seja alfabetizada. Oferecer às crianças situações de leitura e produção textos, compreendendo o sistema de escrita no contexto das práticas sociais de leitura e escrita são procedimentos que fundamentam as propostas de alfabetização e letramento do PNAIC.

Neste sentido, os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também propõem o trabalho com sequências didáticas como modalidade da organização do trabalho pedagógico, deste modo abordam situações de trabalho com as sequências como referência e alternativa ao professor alfabetizador para conduzir seu trabalho em sala de aula, como veremos a seguir.

⁷ Com objetivo de contribuir com a formação de professores, é formada por instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, atendendo professores da rede básica de ensino público.

No material do PNAIC de 2012, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento” (LIMA; LEAL; TELES, 2012), o trabalho com sequências didáticas em sala de aula é uma forma de organização do trabalho pedagógico, de planejamento do ensino com objetivo de propiciar a aprendizagem. Destacam-se alguns teóricos que embasam teoricamente esses documentos, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bronckart (2003) e Zabala (1998).

A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico. Assim sendo, em sala de aula precisamos definir como se dará o trabalho com sequências didáticas, tendo em vista qual objetivo didático que pretendemos alcançar no ensino e suas articulações. As sequências didáticas serão estruturadas de forma articulada em torno de um gênero textual? Um conteúdo específico? Ou um tema? (LIMA; LEAL; TELES, 2012).

Observamos, no documento acima citado, a seguinte explanação: “Qualquer uma dessas escolhas pode originar trabalhos sistemáticos e abranger diferentes aprendizagens, mas o foco de articulação é o que dá à sequência a noção de totalidade” (LIMA; LEAL; TELES, 2012, p. 21). Por exemplo, a sequência didática com foco no tema: poluição do ar. Os estudantes podem ler notícias, textos didáticos, e outros gêneros textuais, podem produzir textos orais ou escritos, confeccionar cartazes ou panfletos para alertar a população. Nessas atividades podem ser contempladas diversas disciplinas, como Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, conforme o planejamento do professor. Todo esse trabalho sistematizado seria articulado sobre um tema, a poluição do ar.

Outra situação é o trabalho com foco em um conteúdo didático específico, como os pronomes pessoais. Mesmo sendo um conteúdo específico da Língua Portuguesa, pode ser trabalhada a leitura de textos com diferentes temáticas, que transitem por outras áreas. O professor pode realizar atividades de produção de texto, brincadeiras, jogos. É importante destacar que essas atividades são estruturadas com o objetivo educacional que o aluno se aproprie do conteúdo estudado, no caso, os pronomes pessoais.

Quando a sequência didática é com o foco articulado em torno de um gênero textual ou escrito, é ferramenta para o aprendizado de um gênero. Assim, é organizada pelo professor, podendo ser trabalhada uma sequência didática sobre a carta pessoal. Nesta sequência, inicialmente, os alunos têm contato com o gênero,

desenvolvendo atividades relacionadas à leitura, à análise de textos, à compreensão do gênero estudado e, finalmente, à produção final do gênero carta pessoal. A sequência didática é um recurso apresentado como estratégia ao professor alfabetizador, para trabalhar com os gêneros textuais em sala. Por meio deste trabalho, o aluno se apropria do gênero estudado, pratica e produz textos.

A organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas é uma forma de planejar o ensino com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes. Por conseguinte, o professor, ao planejar as sequências, deverá levar em consideração “o tempo destinado, as etapas de desenvolvimento, os tipos de atividades, as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos para utilização, as formas de avaliação” (LIMA; LEAL; TELES, 2012, p. 24). Também envolve trabalhar atividades diversificadas com os alunos, observando as aprendizagens anteriores para que possam progredir e tenham experiências variadas.

Ainda nos documentos do PNAIC, as sequências didáticas são apontadas como parte do trabalho pedagógico na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ou seja, como o objetivo do Programa é alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as sequências didáticas surgem como uma estratégia para que este objetivo seja atendido, desenvolvendo, na criança, as capacidades no conhecimento de vários gêneros textuais e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Dessa maneira, o trabalho com sequências didáticas com foco nos gêneros textuais torna-se relevante, pois permite um conhecimento aprofundado do sistema de escrita e oferece ao professor um instrumento de trabalho.

O trabalho pedagógico com sequências didáticas é importante na medida em que colabora para a construção do conhecimento, pois através destas atividades, de forma progressiva, o aluno aprende e constrói conhecimento, assim como contribui no desenvolvimento do trabalho do educador em sala de aula.

De acordo com a proposta do PNAIC, a prática pedagógica necessita de uma organização para a sua efetivação, assim, o trabalho com as sequências didáticas surge, nesta perspectiva, como contribuição para a atuação do educador em sala. Com esse conhecimento, trabalhará de maneira a aprimorar as capacidades do educando, o que refletirá em sua aprendizagem.

Portanto, os documentos do PNAIC indicam os trabalhos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como referência para o estudo e prática dos professores

alfabetizadores. As sequências têm a finalidade de auxiliar o estudante no domínio de um gênero textual oral ou escrito, aprimorando as práticas de fala e escrita por meio de situações comunicativas. Nesta direção é apresentada a concepção de Zabala (1998) sobre as sequências didáticas, que se diferencia da abordagem anterior, pois trata do trabalho com sequências como um conjunto de atividades organizadas de forma articulada e que possibilitam o trabalho pedagógico sistematizado, aprimorando a prática docente através de atividades com objetivos definidos, no intuito de desenvolver, nos estudantes, as capacidades, segundo os direitos de aprendizagem que são apresentados no PNAIC.

Logo, as sequências didáticas são referenciais para o trabalho do professor alfabetizador, no contexto escolar enfatizado, nos documentos e nas formações de professores do PNAIC, contribuindo na educação de crianças e para que os direitos de aprendizagem sejam alcançados.

4.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa atinge a esfera nacional, isto é, todos os Estados da federação. Na presente pesquisa, abordamos a execução do Programa no Estado de Mato Grosso, que foi implantado no ano de 2013. Este Programa investiu na formação de professores alfabetizadores e aprofundamento do conhecimento sobre alfabetização, oferecendo metodologias no incentivo do letramento, envolvendo uma prática interdisciplinar.

De acordo com Araújo (2015) em 2012 foram convocadas as universidades públicas para criar uma proposta de formação continuada. As instituições de ensino superior (IES) tornaram-se responsáveis pela gestão do curso de formação de professores alfabetizadores. Destacamos, neste momento, as ações formativas que nos interessam, ocorridas no ano de 2013, no Estado de Mato Grosso, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus de Rondonópolis.

Neste sentido, conforme Cancionila Janzkovski Cardoso⁸ e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues⁹ (2015, p. 17) em 2013 foi implantado o PNAIC no Estado de Mato

⁸ Atuou como Coordenadora Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso no período de 2012 a início de 2016.

Grosso, com ações de formação continuada de professores alfabetizadores. Esta formação tem a finalidade de aprofundamento no conhecimento sobre alfabetização e letramento, discussões acerca de questões pedagógicas, metodologias de ensino que possibilitem a aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

Segundo Cardoso e Rodrigues (2015, p. 18), o eixo formação continuada de professores do PNAIC contrapõe-se “a uma perspectiva de fragmentação e ruptura entre a atividade docente e a continuidade da formação, buscando promover a valorização profissional”. Conforme estabelece o PNAIC, a formação continuada baseia-se nos seguintes princípios: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012a).

Essa concepção de formação de professores nos moldes do que propõe o PNAIC, proporciona reflexões acerca da prática, socialização de experiências, ou seja, o professor é sujeito de sua própria formação, participando ativamente do processo formativo (CARDOSO; RODRIGUES, 2015)

Tendo em vista os princípios mencionados para formação continuada, no âmbito do Estado de Mato Grosso foi desenvolvido o trabalho de formação de professores alfabetizadores participantes do PNAIC, de responsabilidade de uma equipe da UFMT/CUR, no ano de 2013 (CARDOSO; RODRIGUES, 2015).

Em relação à formação continuada de professores alfabetizadores, as autoras destacam:

Quando os professores estudam, discutem, refletem sobre questões atinentes ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que e como é preciso melhorar. As necessidades em discussão não são somente as do sistema, que também devem ser estudadas criticamente, mas as suas problemáticas pessoais e profissionais. O ponto de partida é o reconhecimento e a valorização do professor como adulto em formação continuada, a cultura escolar do espaço em que atuam. (CARDOSO; RODRIGUES, 2015, p. 21)

A formação continuada de professores alfabetizadores é o veículo para alcançar a finalidade, que é a alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização. Dessa forma, é uma formação que busca a valorização do professor e proporciona a troca de experiências. Essas práticas, como citado pelas autoras, se refletem no

⁹ Atuou como Coordenadora Adjunta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso no período de 2012 a início de 2016, quando passou a responder pela coordenação geral do PNAIC no referido Estado.

espaço escolar e no trabalho do educador (CARDOSO; RODRIGUES, 2015, p.21-22).

Em 2013 as ações do Pacto em Mato Grosso envolveram a formação de Orientadores de Estudo, que aconteceu em três polos, nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis e Sinop. Nos anos subsequentes, de 2014 e 2015, seguiram-se as formações no intuito de alcançar ainda mais municípios e professores (CARDOSO; RODRIGUES, 2015, p. 22). Assim, foi organizada uma equipe para realizar a ação de formação que incluiu Coordenador Geral; Coordenador Adjunto; Supervisor; Professores Formadores; Coordenadores Locais; Orientadores de Estudo; Professores Alfabetizadores e Apoios. Essa forma de organização reflete um modelo formativo adotado em todo o país, não só no Estado de Mato Grosso (CARDOSO; RODRIGUES, 2015).

No tocante à realização da formação continuada de professores alfabetizadores, foi organizada uma equipe para cada ano de sua execução, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 3 – Dados quantitativos sobre os membros da equipe responsável pelas ações de formação do PNAIC em Mato Grosso

EQUIPE	ANOS		
	2013	2014	2015
Coordenador Geral	01	01	01
Coordenador Adjunto	01	02	02
Supervisor	03	03	03
Equipe de Apoio	02	02	02
Coordenador Local	142 (141 Municipais e 01 Estadual)	142 (141 Municipais e 01 Estadual)	142 (141 Municipais e 01 Estadual)
Professor Formador	14	28	13
Orientador de Estudo	340	317	322
Professor Alfabetizador	6143	6112	5957

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir de informações fornecidas pela equipe do PNAIC-MT.

A formação continuada de professores alfabetizadores, no PNAIC, se desenvolve por meio de uma formação em rede, ou seja, o Professor Formador recebe uma formação específica e realiza a formação dos Orientadores de Estudo; esses são selecionados pelos municípios e responsáveis pela formação dos Professores Alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O MEC fornece material que fundamenta os estudos; a formação

também compreende orientação do trabalho pedagógico, oferecendo metodologias no incentivo do trabalho com os três primeiros anos do Ensino Fundamental (CARDOSO; RODRIGUES, 2015).

Os dados da pesquisa tipo *survey*, realizada pela equipe coordenadora do PNAIC em Mato Grosso, revelam informações importantes sobre as ações formativas desenvolvidas pela UFMT/CUR, referentes ao ano de 2013. Nesta pesquisa, foram identificadas informações sobre a formação continuada e seu impacto na prática dos professores alfabetizadores, apontados os assuntos trabalhados nas formações, como a ênfase no planejamento escolar; valorização da leitura e da obra literária; uso de jogos e brincadeiras; as fases de aquisição da leitura e da escrita, entre outros (CARDOSO; RODRIGUES, 2015, p. 27).

Observamos algumas considerações positivas sobre a formação continuada, apontadas pela referida pesquisa, citadas por Cardoso e Rodrigues:

A relação entre teoria e prática, muitas vezes tida como ponto nevrálgico na formação docente, foi considerada positiva no Pacto em Mato Grosso. Na avaliação dos sujeitos, tanto os materiais quanto os trabalhos dos Professores Formadores e dos Orientadores de Estudo oportunizaram, [...] o incentivo a práticas interdisciplinares, a compreensão da sequência didática enquanto estratégia para o trabalho com gênero textual e as trocas de experiências entre os educadores, principalmente entre os da zona urbana e os da rural e, em alguns casos, também os indígenas. (CARDOSO; RODRIGUES, 2015, p. 27)

Nesta perspectiva notamos que as ações desenvolvidas em Mato Grosso contribuíram na prática pedagógica dos professores, pois, como observamos, a formação proporcionou troca de experiências entre educadores, estímulo no trabalho com conteúdos na perspectiva interdisciplinar e também as sequências didáticas no trabalho com gêneros textuais, no sentido de aprimorar a prática da linguagem, aspectos que refletiram positivamente na formação dos docentes.

Neste capítulo, apresentamos informações acerca da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a legislação que embasa essa política, dados sobre o contexto histórico, os eixos de atuação do Programa e o público atendido. Abordamos o eixo de formação contínua de professores alfabetizadores, e, por exemplo, os materiais para o uso dos educadores, constituído pelos acervos literários que compõem o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2010 e dos Acervos Complementares: Alfabetização e Letramento nas Diferentes Áreas do

Conhecimento, entre outros materiais distribuídos às escolas pelo Ministério da Educação. Também foram apresentadas as abordagens que fundamentam os documentos do PNAIC que tratam sobre alfabetização e letramento. Em relação ao âmbito do Estado de Mato Grosso, abordamos as ações de formação continuada de professores alfabetizadores, contexto em que ocorreu a investigação. Os professores, na formação contínua, realizaram estudos de caráter teórico-metodológico, também foram solicitados a desenvolver atividades práticas sobre situações didáticas. Neste sentido, trabalharam com projetos e sequências didáticas com seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto de análise desta pesquisa.

5 APRECIÇÃO ESTÉTICA E LEITURA LITERÁRIA

Nesta parte do texto, expomos os dados da análise que direcionou nosso olhar nesta pesquisa, em termos dos assuntos em relação à apreciação estética da obra literária e a relevância do livro na formação do leitor literário, com foco no material enviado por professoras colaboradoras – sequências didáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados para análise foram coletados a partir de sequências didáticas elaboradas por professores alfabetizadores participantes do programa de formação de professores PNAIC-MT.

Este capítulo foi estruturado em dois tópicos. No primeiro tópico, abordamos como as professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-MT) indicam o uso da obra literária nas sequências didáticas e apontamos as práticas de leitura literária que tem servido de pretexto com finalidade pedagógica no ensino de conteúdos.

No segundo, apresentamos quais as obras literárias citadas pelas colaboradoras para seu trabalho e evidenciamos as práticas de apreciação estética de obras literárias no espaço escolar e nas rotinas de leitura no processo de alfabetização e letramento, no material enviado pelas professoras alfabetizadoras da pesquisa.

5.1 Leitura literária como pretexto

As obras de Literatura Infantil são essenciais ao desenvolvimento da criança, estimulando sua criatividade e imaginação. A apreciação estética da obra literária aproxima o leitor – no caso em questão, a criança – e promove a experiência estética no espaço escolar. A este respeito, Cosson destaca:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura compartilhada. (COSSON, 2006, p. 23)

Segundo o autor, falta uma forma de ensinar que desfaça esse círculo conteudista e que possibilite que a leitura literária seja realizada no espaço escolar sem renúncia do prazer de ler, pois, como uma fonte de conhecimento para a formação do aluno, a literatura tem seu espaço na escola e deve ser tratada com compromisso pelo educador. Neste caso, a leitura de textos literários em sala de aula é fundamental na prática do professor alfabetizador, um trabalho organizado com uma intenção de formação humana da criança.

Assim, as sequências didáticas são uma forma de organizar o trabalho do professor, pois são “selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos”, permitindo, ao professor, trabalhar, no campo da linguagem, os gêneros orais e escritos, por meio de obras literárias, entre outras áreas do conhecimento, de acordo com a necessidade do aluno (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 93). Nessa forma de organização do trabalho pedagógico, o professor planeja sua prática, sendo as atividades estruturadas sequencialmente, possibilitando aprofundamento do conhecimento estudado.

Na formação continuada do PNAIC-MT e em todo o país, os professores alfabetizadores realizaram estudos teóricos e metodológicos para aprimoramento da sua prática em sala de aula, bem como receberam orientação sobre planejamento e atividades, como o trabalho com projetos e sequência didática, para desenvolver em sala com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A sequência didática se apresenta como atividades encadeadas com uma intenção educativa na aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, incluindo o texto literário. Neste caso, na formação do PNAIC-MT, os professores foram instruídos a utilizar a literatura nas proposições didáticas e atuação em sala de aula.

Entre os eixos de atuação do PNAIC, além da formação contínua de professores alfabetizadores, também está o uso dos acervos literários distribuídos nas escolas no âmbito do PNL/2010 e dos Acervos Complementares: Alfabetização e Letramento nas Diferentes Áreas do Conhecimento para compor um acervo nas escolas, o que foi reforçado na formação, quando os professores foram orientados a usar o acervo no planejamento e nas rotinas de leitura em sala de aula.

Nas formações do PNAIC, foi adotada a leitura deleite de obras literárias, como prática de leitura no início dos encontros, ou seja, instigou-se no professor alfabetizador o uso dos acervos nas rotinas em sala de aula. Cumpre ressaltar que a leitura deleite trata-se de um momento de leitura de textos literários, de apreciação

estética, em que são explorados os aspectos artísticos da obra literária e a ampliação dos saberes (BRASIL, 2012c).

Na formação continuada de professores alfabetizadores, a leitura para deleite foi realizada nos encontros de formação como estratégia para favorecer aos educadores contato com textos literários. Isso nos remete aos cadernos de formação de professores do PNAIC, que mencionam “O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida” (BRASIL, 2012c, p. 29). Conforme o exposto nos cadernos, a leitura deleite trabalhada nas formações evidenciou a relevância desta atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A leitura para deleite é uma estratégia para o trabalho em sala de aula, como incentivo para a prática da leitura e apreciação da obra literária. Deste modo, a formação de professores alfabetizadores do PNAIC foi importante, servindo como norte para a atuação de professores no espaço escolar. Observamos que esta estratégia é uma forma de instigar o trabalho com o texto literário em sala de aula. Por exemplo, com o planejamento adequado, o educador pode, a partir da leitura deleite, dar seguimento ao trabalho com a obra literária infantil.

Nesta direção, abordamos as sequências didáticas desenvolvidas por professores alfabetizadores, nosso objeto de análise. Nas referidas sequências, os educadores mencionam a leitura deleite como prática no incentivo da leitura de textos literários.

5.1.1 Sequência: “Matar sapo dá azar”

Em um dos trabalhos com a sequência didática em que é mencionado o trabalho com a literatura, a alfabetizadora Rosângela assim definiu sua turma do segundo ano do Ensino Fundamental, com a qual trabalhava na época da pesquisa:

Os alunos da turma do 2º ano “A” período matutino da Escola Professor José Olavo da Silva Ghiraldi. Localizada no Município de Marcelândia, Distrito Analândia-MT. A turma é formada, atualmente 24 alunos. Sendo que todos são muito afetivos, alguns mais outros menos dedicados nas realizações das atividades proposta em sala, mas todos muito inteligentes, e cada qual com seu potencial, pois não apresentam grandes dificuldades na aprendizagem. Sendo uma turma em destaque na sua aprendizagem. Temos uma rotina que facilita o bom andamento da turma. (Diário de campo, ROSANGELA, 2013, p. 01)

A professora apontou dois direitos relacionados à língua, no que se refere à leitura e literatura explicitou:

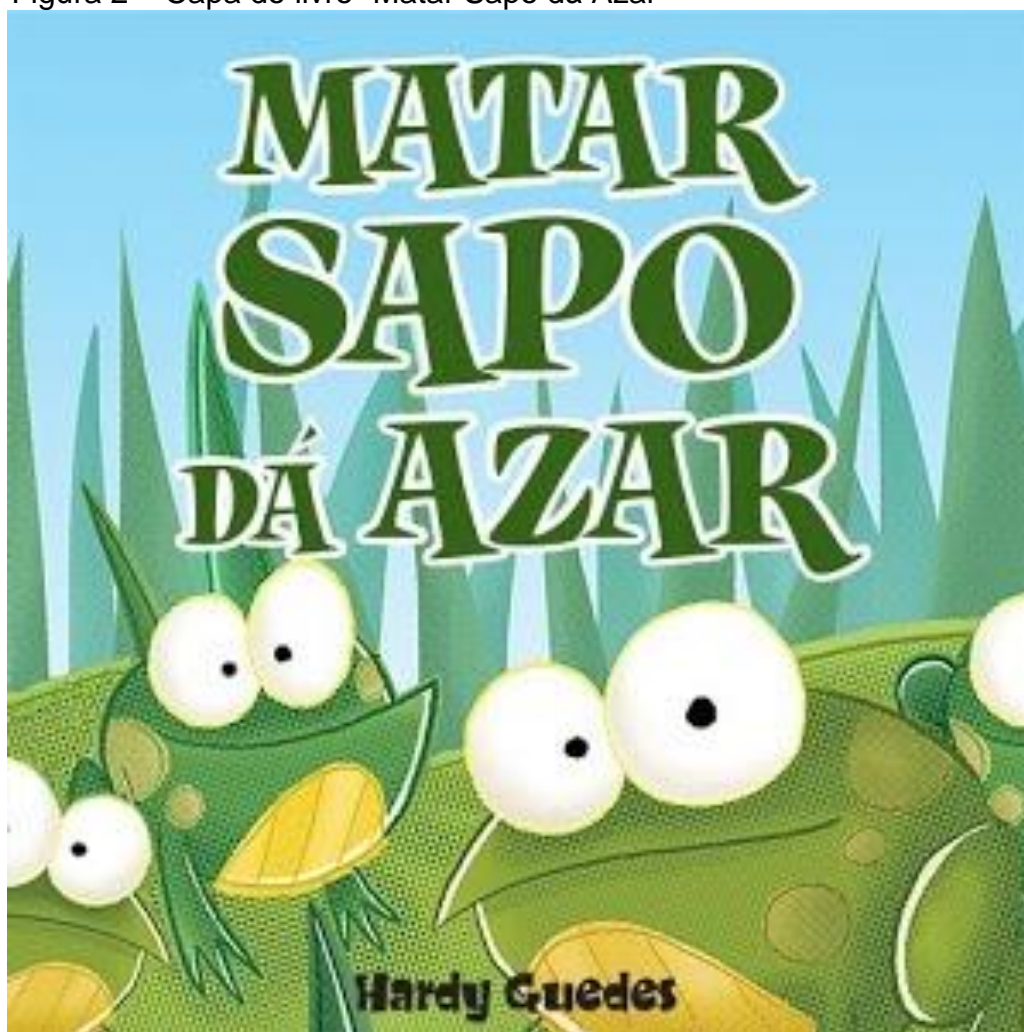
- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários e outros) (Diário de campo, ROSANGELA, 2013, p. 01)

Segundo a alfabetizadora, o primeiro momento da sequência didática foi à leitura deleite do livro “Matar Sapo dá Azar”, de Hardy Guedes, com um diálogo sobre o meio ambiente, tendo realizado, também, uma comparação entre a vida na cidade e a vida no campo.

O livro em questão consiste em uma história sobre a vida do senhor Juvenal que, após a aposentadoria, decidiu se afastar da cidade onde morava e mudar para o sítio com sua esposa Lúcia. Ela, ao perceber a existência de muitos sapos ao redor da casa, pediu ao empregado do sítio que matasse os sapos. Porém, ele aconselhou dona Lúcia a não fazê-lo, pois matar sapo dá azar. Entretanto, obedecendo ao pedido da patroa, o empregado matou todos os sapos. Então, apareceu uma cobra, que se alimentava dos sapos. A cobra também foi morta e o senhor Juvenal e dona Lúcia passaram a ser incomodados pelos insetos, que lhes tiravam a paz. Por fim, a tranquilidade acabou e eles colocaram o sítio à venda.

A seguir, na Figura 2, observamos a imagem da capa do livro.

Figura 2 – Capa do livro “Matar Sapo dá Azar”



Fonte: GUEDES, Hardy. Matar sapo dá azar. Curitiba: TerraSul, 2011.

Para a concretização das etapas da sequência “Matar sapo dá azar”, a educadora também realizou a leitura deleite dos seguintes livros: “Um sapo dentro de um saco”, de Marcos Mairton; “Um encontro inesperado”, de Nandika Chand; “Sapo Popote”, de Joana Torres; “Os Três Sapos”, de Esopo; e “O Sapo Aventureiro” (sem autoria). Notamos que a leitura deleite está presente na sequência da professora Rosângela no início da aula. Assim, ela direciona seu trabalho com a leitura dos livros citados acima, e mencionados, pela educadora, como suporte à leitura “Matar sapo dá azar”.

Vejamos o relato da professora:

Separamos os livros para leitura deleite, para acompanhar a rotina da sala, sempre ao ler um livro escolhido que contasse a história de sapos, procurei trabalhar através de ilustrações, fazendo referência ao início, meio e o fim da história. (Diário de campo, ROSÂNGELA, 2013, p. 17-18)

Observamos que os livros mencionados estão relacionados à primeira leitura deleite realizada inicialmente. Essa ênfase na leitura deleite reflete a formação que os professores alfabetizadores receberam no PNAIC, em utilizar o acervo literário que compõem o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2010 e dos Acervos Complementares: Alfabetização e Letramento nas Diferentes Áreas do Conhecimento e, ainda, outras literaturas na prática pedagógica em sala de aula.

No segundo momento em sala de aula, nomeado pela professora como direcionamento da disciplina Geografia, algumas comparações foram feitas sobre cidade e campo. Posteriormente, direcionou os alunos ao pátio da escola, para desenvolver uma aula de campo em que listaram as árvores existentes no espaço da escola e fizeram anotações sobre os seres vivos e não vivos.

É importante destacar que a sequência didática da professora alfabetizadora Rosângela foi organizada e dividida segundo os direitos de aprendizagem das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e Artes.

Figura 3 – Aula de campo com a turma do segundo ano



Fonte: acervo da professora Rosângela (2013).

Logo após a aula de campo, os alunos foram para o laboratório de informática realizar uma pesquisa sobre os seres vivos e não vivos. Conforme declara a educadora,

Neste momento a aula foi preparada no Laboratório de Informática, buscando a tecnologia um meio de fazer uma aula diferenciada, onde os alunos pesquisaram os nomes de seres vivos e não vivos, listaram em seus cadernos, logo após esta atividade, aproveitamos a lousa da própria sala, dividi em coluna a lousa e propus uma correção, separando os nomes dos seres vivos e não vivos. (Diário de campo, ROSANGELA, 2013, p. 05)

A professora alfabetizadora explica que, na sequência didática, este momento da aula seguiu com a disciplina de Ciências, tendo como conteúdo os seres vivos e não vivos. Depois da pesquisa no laboratório e da correção em sala, a educadora levou para a sala de aula vários livros didáticos, de anos anteriores, com a intenção de aproveitá-los para recortes de gravuras sobre o conteúdo estudado. Para tanto, a sala foi dividida em dois grandes grupos, de acordo com o conteúdo: seres vivos e não vivos. Em seguida, os alunos confeccionaram cartazes sobre estes assuntos, como observamos nas imagens:

Figura 4 – Cartazes “Seres vivos” e “Seres não vivos”



Fonte: Acervo da professora Rosângela (2013).

Na perspectiva de Zabala (1998), a sequência didática são atividades organizadas de acordo com objetivos de aprendizagem traçados pelo professor, e, deste modo, são selecionados conteúdos que definirão as atividades aplicadas na sequência. Notamos que o tipo de sequência didática planejada pela professora

Rosângela consiste em uma sequência segundo os moldes estabelecidos por Zabala, ou seja, atividades que os estudantes realizaram para alcançar os objetivos da educadora.

Na sequência, a professora entregou aos alunos atividades impressas que eles preencheram com as informações corretas sobre seres vivos e não vivos. Esta atividade foi realizada em grupos, uma maneira, conforme palavras da educadora, de “aqueles que possuem mais dificuldades de aprendizagem, muitos dos colegas ao seu lado propõem em ajudá-los, não deixando as atividades incompletas” (Diário de campo, ROSANGELA, 2013, p. 08).

Depois de realizada esta etapa, no livro didático de Ciências utilizado pela turma, “Mundo Amigo”, da Edições SM, a professora Rosângela propôs atividades que se localizavam nas páginas 56 e 57, sobre componentes vivos e não vivos. Com o andamento da aula, também escolheu outra atividade sobre animais e plantas, nas páginas 74 e 75, do mesmo livro. Nestas páginas, encontra-se o texto poético “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles, que foi usado com a intenção de os alunos identificarem os seres vivos e não vivos no texto escrito e observar, também, as ilustrações no livro relacionadas ao meio ambiente, pois, conforme menciona a professora, “o texto escrito e ilustrado se refere ao sapo”.

Nesta lógica, entendemos, a partir dos indícios na sequência didática da alfabetizadora Rosângela, que, embora se trate de um texto poético, “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles, não houve trabalho com a poesia, por exemplo, uma conversa sobre a linguagem poética, metáforas que se remetem a coisas simbólicas e não materiais que não foram exploradas no texto, ou seja, o objetivo desta atividade foi, claramente, o conteúdo de ciências, os seres vivos e não vivos.

Após, “no decorrer das atividades, aproveitamos para trabalharmos o dia da árvore, relacionando a importância da preservação do meio ambiente” (Diário de campo, Rosângela, 2013, p. 09). O dia da árvore, comemorado em 21 de setembro, foi à temática abordada pela professora, com um exercício de recorte e colagem de uma árvore como vemos na imagem a seguir (Figura 5):

Figura 5 – Atividade de recorte e colagem (Dia da Árvore)



Fonte: Acervo da professora Rosângela (2013).

Em outro momento da aula, foi realizada uma atividade de pesquisa sobre as partes do sapo e o seu ciclo de vida, durante a qual a turma foi dividida em grupos. Concluída a pesquisa, foi desenvolvida uma atividade de artes, recorte e colagem sobre os tipos de sapos, para confecção de um cartaz, pelos alunos. Seguem registros destas atividades:

Figura 6 – Atividade de pesquisa e cartaz



Fonte: Acervo da professora Rosângela (2013).

A professora retomou a leitura deleite do livro “Matar sapo dá azar” e propôs aos alunos problemas matemáticos relacionados ao sistema monetário, adição, dobro e subtração. Essa atividade foi passada no quadro negro para os estudantes resolverem. Uma vez finalizadas as atividades, a professora fez as correções com todos. Dessa forma, entendemos que a leitura deleite foi utilizada na prática do educador e em seu planejamento, contudo, não cumpriu seu papel.

Compreendemos, como especificado no texto pela professora Rosângela, que este momento do desenvolvimento da sequência estava relacionado aos diretos de aprendizagem da Matemática, sendo trabalhados conteúdos como sistema monetário, adição, dobro e subtração. Para isso, a educadora retomou a leitura deleite e, com as situações do livro, criou problemas matemáticos. Observamos, portanto, que a obra literária tem servido como pretexto, com finalidade unicamente pedagógica de ensinar um determinado conteúdo.

Sendo assim, a Literatura Infantil como arte ou expressão artística é descaracterizada, isto é, a obra literária torna-se um elemento pouco explorado ante a valorização do conteúdo a ser ensinado pelo professor.

Nesta perspectiva, a professora continua seu trabalho, ainda na temática inicial do sapo, sugerindo atividades de leitura e interpretação textual.

Posteriormente, os alunos produziram coletivamente um texto sobre a princesa e o sapo (do livro didático Letramento e Alfabetização – Aprender Juntos, Edições SM), em que deveriam criar um final para história. Desta atividade foi confeccionado um cartaz:

Figura 7 – Cartaz de texto coletivo “A princesa e o sapo”



Fonte: Acervo da professora Rosângela (2013).

Esta atividade finaliza a sequência “Matar sapo dá azar” da educadora Rosângela (Diário de campo, 2013, p. 17) que pondera “com a participação de todos terminamos os textos coletivos e produzimos o cartaz, apresentado acima”.

Percebemos que o maior percentual de colaboradoras da pesquisa abordou a leitura de prazer em suas sequências, repercutindo o que é proposto na formação

continuada que receberam no PNAIC-MT. Todavia, na prática das professoras alfabetizadoras, percebemos que a leitura deleite não tem conexão com a apreciação estética da obra literária.

Ainda que as professoras não mencionem a leitura deleite, fica evidente a leitura de livros de literatura. Constatamos que, embora não utilizem a nomenclatura leitura deleite, em suas sequências, elas trabalham alguns aspectos comuns desta estratégia de trabalho.

5.1.2 Sequência: Brincando com as formas

Em relação à sequência didática com o título “Brincando com as formas”, a professora Maria Aparecida assim caracterizou sua turma do primeiro ano do Ensino Fundamental: “[...] turma do 1º ano “A” período matutino da Escola Professor José Olavo da Silva Ghiraldi. Localizada no Município de Marcelândia, Distrito Analândia-MT” (Diário de campo, MARIA APARECIDA, 2014, p. 03).

Na sequência, a alfabetizadora apontou três direitos relacionados à língua, no que se refere à leitura e literatura contemplou:

- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente (Diário de campo, MARIA APARECIDA, 2014, p. 04)

A sequência didática da professora Maria Aparecida iniciou com a leitura deleite do livro “Clact...Clact...Clact...”, de Liliana e Michele Iacocca. Os alunos visualizaram o livro, identificando as formas geométricas presentes na obra. Em outro momento, a professora fez a leitura do livro “É o Bicho”, de Jean-Claude R. Alphen.

“Clact...Clact...Clact...” conta a seguinte história: “uma tesoura mandona encontra vários papezinhos coloridos picados e fica horrorizada com a bagunça. Bem que ela tenta colocar ordem ali, mas não fica satisfeita com a arrumação”¹⁰.

¹⁰ Sinopse do livro “Clact...Clact...Clact...”, de Liliana e Michele Iacocca. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/paradidaticos/leitura-infantil/clact-clact-clact-54463>. Acesso em: 18/06/2017.

“É o Bicho”, por sua vez, é “um livro-brinquedo sobre as formas geométricas que ajuda as crianças a aprender a desenhar. De círculos de diferentes tamanhos nasce um hipopótamo e três triângulos em suas costas viram passarinhos, incentivando uma atividade lúdica e criativa ao desenhar”¹¹.

Figura 8 – Capas dos livros “Clact...Clact...Clact...” e “É o Bicho!”



Fonte: IACocca, Lilians; IACocca, Michele. Clact-Clact-Clact. 9. ed. São Paulo: Ática, 2014.
ALPHEN, Jean-Claude R. É o bicho. [S.l.] Companhia da Letras, 2009.

Depois da leitura deleite, foi feita uma revisão das figuras geométricas com a turma. Em seguida, a professora solicitou que todos os alunos se organizassem em grupos para realizar um pequeno passeio pelo pátio da escola, identificando as figuras geométricas presentes no ambiente escolar. Logo que perceberam as figuras, eles retornaram para a sala de aula, como podemos observar na Figura 9:

¹¹ Sinopse do livro “É o Bicho”, de Jean-Claude R. Alphen. Disponível em: <http://livraria.folha.com.br/livros/para-estimular-criatividade/bicho-jean-claude-r-alphen-1025599.html>. Acesso em: 18/06/2017.

Figura 9 – Passeio pela escola



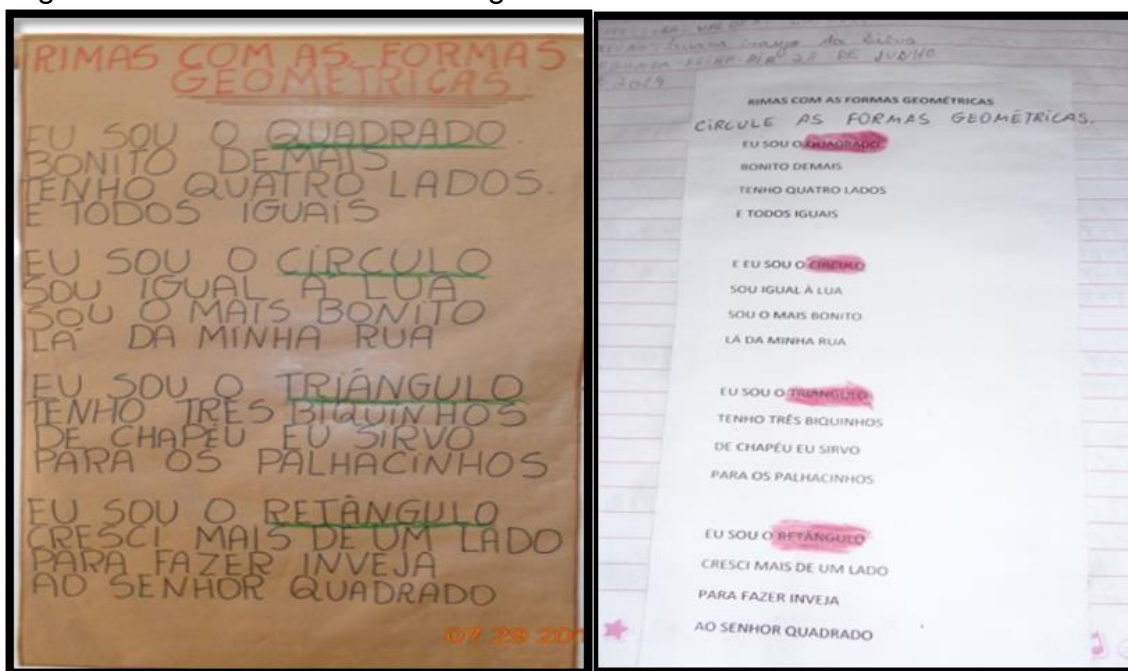
Fonte: Acervo da professora Maria Aparecida (2014).

Em seguida, a professora percebe a necessidade de trabalhar em sala de aula um texto poético sobre formas geométricas, conforme ela mesma discorre:

Neste momento percebi a necessidade de trabalhar a poesia “Rimas e formas geométricas” [de autoria desconhecida] realizei a leitura individual, depois realizamos todos juntos, até que perceberam as formas geométricas, por algumas vezes retomamos a leitura do cartaz, depois de fixar bem a poesia, direcionei atividades em formas de perguntas. Quantas letras tem cada palavra das formas geométricas? Quantas estrofes? Quantas linhas o poema possui? Quais números foram citados no poema? E várias outras, assim podendo registrar os conteúdos. Trabalhamos o desenho com as formas, passei alguns exemplos na lousa. (Diário de campo, MARIA APARECIDA, 2014, p.13)

Segue registro com imagens (Figura 10) desta atividade desenvolvida pela professora alfabetizadora Maria Aparecida:

Figura 10 – Poema sobre formas geométricas



Fonte: Acervo da professora Maria Aparecida (2014).

Percebemos, em relação ao uso do texto poético, que o principal objetivo da educadora foi fixar o conteúdo das formas geométricas, utilizando a poesia como seu apoio. Houve uma preocupação em destacar algumas características deste gênero, como as rimas e as estrofes, mas o trabalho com o texto teve como finalidade principal o conteúdo matemático.

A aula segue com atividades do livro didático “Alfabetização Matemática – Aprender Juntos”, Edições SM, e registro no caderno como notamos na figura 11, a seguir:

Figura 11 – Cópia de atividades do livro didático “Alfabetização Matemática”



Fonte: Acervo da professora Maria Aparecida (2014).

No último momento da aula foram produzidas, com pedaços de papéis, pequenas figuras, utilizando as formas geométricas. Desta forma, a professora observou os alunos que compreenderam o conteúdo ensinado e atingiram os objetivos propostos. Na avaliação da sua aula, Maria Aparecida ponderou:

Até este momento pude perceber a importância de se trabalhar as aulas com Sequência didática, pois a cada aula aplicada, desencadeia uma nova proposta de atividades, conforme a necessidade do aprendizado da turma, quando se trabalha com o concreto a criança tem mais interesse em querer aprender e participar da aula, a socialização em grupo é muito boa e todos participam, a aula fica mais prazerosa. (Diário de campo, MARIA APARECIDA, 2014, p. 18)

Zabala (1998) aponta que o trabalho com sequência didática serve como forma de análise da prática educativa. Neste sentido, temos o papel da avaliação na compreensão do processo que se deu a aprendizagem; segundo descreveu a professora o trabalho com sequência didática foi relevante para repensar sua prática, pois desencadeou novas propostas de atividades que atendessem as necessidades de aprendizado da sua turma.

5.1.3 Sequência: Convite de Aniversário, Professora Antônia

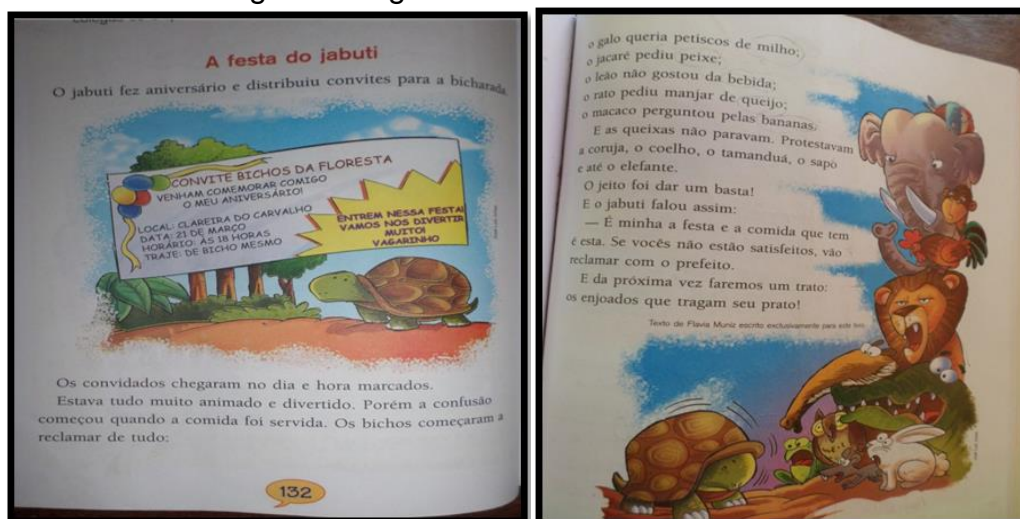
Na sequência “Convite de Aniversário”, a alfabetizadora Antônia assim caracterizou sua turma do segundo ano do Ensino Fundamental:

A sala do 2º ano vespertino da escola Santa Terezinha é composta de vinte três estudantes. No que diz a respeito à aprendizagem dos mesmos, dezoito estão no nível alfabético e cinco ainda apresenta algumas dificuldades na leitura, escrita e matemática, mas no que se referem a estes cinco estudantes estão no processo de superação destas dificuldades apresentadas. Nesta perspectiva de construção de aprendizagem temos como princípio básico oportunizar aos estudantes uma metodologia a qual venha ampliar seus conhecimentos, e aqueles que ainda apresentam algumas dificuldades venham superá-las, pois somos sabedores que nem todos os estudantes são iguais, mas que possuem a mesma capacidade de aprender. (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 02).

No tocante aos direitos de aprendizagem sobre leitura e literatura, Antônia especificou como finalidade do seu trabalho: “apropriar do sistema de escrita, leitura, localização da informação explícita em textos” (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 6).

Neste sentido, para iniciar seu trabalho com a sequência didática, primeiramente foi realizada a leitura deleite do texto “A Festa do Jabuti”, no livro didático “Porta Aberta - Língua Portuguesa”, da Editora FTD. Este texto traz, em sua composição, o gênero textual bilhete, na parte introdutória da história. Segue imagem do escrito:

Figura 12 – Texto “A Festa do Jabuti”, do livro didático Porta Aberta - Língua Portuguesa



Fonte: Acervo da professora Antônia (2014).

Após a leitura e releitura do texto, a educadora indagou sobre a história, para identificar o que os alunos compreenderam e assim explorar o gênero textual convite de aniversário, foco do seu trabalho. Em seguida, a professora distribuiu aos alunos uma cópia de um convite de aniversário, para que realizassem a leitura silenciosa. Além disso, a educadora também trabalhou algumas informações características do gênero convite de aniversário, como hora, dia, mês, ano.

Em outro momento da sequência didática, responderam, no livro didático “Porta Aberta - Língua Portuguesa”, atividades envolvendo lista de comidas servidas nas festas de aniversários e lista de presentes. Com a ajuda dos estudantes, foi elaborado um levantamento de dados sobre o mês e data dos aniversariantes da turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Com esses dados, a professora e os alunos montaram uma tabela, a partir da qual foram realizadas atividades em que as crianças pintaram a quantidade de aniversariantes do mês e montaram um cartaz com gráfico, identificando o mês com mais e com menos aniversariantes.

Figura 13 – Cartaz com gráfico de aniversariantes



Fonte: Acervo da professora Antônia (2014)

Esta etapa da construção do gráfico envolveu conhecimentos matemáticos sobre quantidade. No gráfico exposto (Figura 13) sobre os aniversários dos alunos da turma, foi possível identificar o mês com mais aniversariante e com menos. Além disso, percebemos os nomes dos alunos em destaque, na parte superior do cartaz.

Na continuidade, a educadora Antônia realizou a primeira atividade de produção do convite de aniversário com os estudantes, como podemos observar na Figura 14, apresentada a seguir:

Figura 14 – Cartaz com convites de aniversários produzidos pelos alunos



Fonte: Acervo da professora Antônia (2014).

Conforme o relato da professora Antônia, sobre seu trabalho com a sequência didática:

Para agregar e enriquecer o trabalho foi realizada mais uma leitura deleite referente ao assunto trabalhado TANTO, TANTO, TANTO do autor TRISH COOKE com o término da leitura uma atividade de completar a sequência numérica foi trabalhada, esta sequência tinha

figuras de desenhos de aniversários como chapéu, vela, bolo etc. Dando ênfase aos conceitos das formas geométricas sólidas o qual serviu como prosseguimento do trabalho (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 29).

A educadora deu continuidade ao seu trabalho com a leitura deleite do livro “Tanto, tanto, tanto”, de Trish Cooke, que foi utilizado com a finalidade de trabalhar alguns conceitos matemáticos sobre formas geométricas. Segundo expôs a professora alfabetizadora, este momento também “possibilitou o trabalho de adição, subtração, leitura dos números, ordem crescente e decrescente etc.” (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 29).

A obra “Tanto, tanto, tanto” é sobre a história de “uma divertida família que se reúne para fazer uma festa-surpresa. Enquanto esperam o aniversariante, todos os parentes querem agarrar e beijar o bebê da casa e brincar com ele”¹². Este livro foi incluído no Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE.

Posteriormente, a atividade realizada pelos alunos envolveu a produção escrita do bilhete de aniversário em sala de aula, objetivando que os alunos se apropriassem da escrita do gênero estudado. Outra atividade foi realizada em seguida, com as formas geométricas, em que os alunos construíram um cubo de papel.

A professora Antônia relatou, em outro momento: “estava na semana do dia dos pais, foi então que resolvemos elaborar outro convite, pois a unidade escolar iria oferecer aos mesmos um jantar” (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 40). Deste modo, constatamos que o foco da educadora foi o trabalho com o gênero textual convite, no entanto, sua sequência estende-se ao ensino de conteúdos matemáticos, o que está em consonância com os objetivos estabelecidos na sequência didática.

Entendemos que a educadora se apropriou da proposta de Zabala sobre o trabalho com sequências didáticas, uma vez que, apesar de trabalhar com o gênero textual convite, as atividades desenvolvidas não envolvem somente este gênero, como também conteúdos matemáticos.

A sequência didática proposta por Zabala (1998) permite ao educador a possibilidade de, em torno de uma intenção educativa, trabalhar interdisciplinarmente a linguagem e a matemática, por exemplo. Desse modo,

¹² Sinopse do livro “Tanto, tanto, tanto”, de Trish Cooke, disponível em: <http://www.aticascipione.com.br/produto/tanto-tanto-1071>. Acesso em: 18/06/2017.

inferimos que, por esse motivo, muitos educadores optaram trabalhar nesta perspectiva de sequência didática.

A professora Antônia explica sobre a última etapa de seu trabalho com a sequência didática:

Para finalizar esse trabalho foi confeccionado um dominó relacionado às formas geométricas, objetivando ampliar o repertório dos conhecimentos matemáticos dos estudantes que frequentam o 2º ano do ensino fundamental da Escola Santa Terezinha (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 52)

Figura 15 – Dominó das formas geométricas



Fonte: Acervo da professora Antônia (2014).

Na imagem disponibilizada, observamos crianças brincando com dominó sobre formas geométricas. Neste sentido, compreendemos que não houve um trabalho que rematasse o trabalho com o gênero convite. Como descreveu a própria professora, o dominó foi a atividade que encerrou a sequência didática.

Avaliando seu trabalho, Antônia pronunciou:

Como se pode observar em relação ao trabalho desenvolvido na sala com a turma de 2º ano, na perspectiva de aprendizagem foi muito rico, pois, propiciou uma diversidade de atividades que abrangeu os eixos da leitura, escrita, números e operações. (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 56)

Na avaliação da educadora “estes trabalhos desenvolvidos em sala com sequência didática é uma forma que possibilita o educador refletir e avaliar a sua própria prática docente analisando os pontos positivos e negativos” (Diário de campo, ANTÔNIA, 2014, p. 56). Entendemos que, para ela, o trabalho com a sequência didática permitiu ter uma visão do trabalho em sala e avaliar sua prática.

O trabalho com a literatura requer uma mudança na postura do educador, pois a leitura da obra literária como um pretexto para o ensino de conteúdos perde seu valor estético. Neste sentido, Zilberman aponta:

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Conforme aponta a autora, nos professores precisamos ter cuidado ao trabalhar com a Literatura Infantil, pois damos importância ao procedimento da leitura e não podemos esquecer-nos da valorização da obra literária. Ou seja, que o livro não seja somente um pretexto para abrir a aula e depois fique de lado.

5.1.4 Sequência: “O patinho feio”

A professora Alessandra, do terceiro ano do Ensino Fundamental, fala sobre seu trabalho com a sequência didática “O patinho feio”, que foi realizada na escola estadual Carlos Irigaray Filho, no mês de agosto de 2014.

Em relação à leitura e literatura, a educadora menciona o direito sobre a “apropriação do sistema de escrita, leitura, localização da informação explícita em textos”. Este trabalho envolveu as disciplinas de Português e Matemática.

Na etapa inicial do desenvolvimento da sequência didática, a professora Alessandra realizou a leitura deleite do livro “O patinho feio” (sem autoria)¹³, mostrando as ilustrações da obra para os estudantes. Em seguida, fez a releitura da história e a divisão dos alunos para confecção do livro “O patinho feio” com as crianças.

¹³ A professora alfabetizadora Alessandra não menciona a autoria e a referência do livro utilizado. Entretanto, provavelmente trata-se do conto clássico de Hans Christian Andersen.

A obra utilizada, referência ao livro de Hans Christian Andersen, trata-se da história de um ovo de cisne que “vai parar no ninho de uma pata. Mas quando a ninhada nasce todos estranham aquele filhote grande e desengonçado, que não se parecia com nenhum dos outros”¹⁴.

Conforme menciona a educadora, a etapa da confecção do livro foi “distribuir entre os alunos as partes da história. Em seguida pintar, recortar e montar, observando a sequência em que ocorrem os fatos” (Diário de campo, ALESSANDRA, 2014, p. 04).

A professora disponibilizou algumas imagens do momento em que esta atividade estava sendo realizada, todavia, como mostram as crianças em evidência, optamos por não as publicar neste trabalho. Este trabalho dá indícios do que foi realizado, porém, foram sucintas as descrições da realização da sequência didática, com poucas informações ao leitor.

Posteriormente, a alfabetizadora Alessandra fez alguns questionamentos aos alunos sobre os dias que o pato leva para chocar os ovos; quais alunos já viram um pato. Então, exibiu um vídeo do You Tube™, “a pata chocando seus ovos”, que fornece essas informações.

A última etapa da sequência didática desenvolvida pela professora Alessandra consistiu na distribuição de cópias de atividades sobre o pato, envolvendo problemas matemáticos, calendário, horas e produção textual sobre a história contada “O patinho feio”, para serem preenchidas pelos alunos, como observamos na Figura 16:

¹⁴ Sinopse do livro “Patinho feio” de Hans Christian Andersen. Disponível em: <http://www.aticascipione.com.br/produto/o-patinho-feio-1031>. Acesso em: 18/06/2017.

Figura 16 – Cópia de atividade sobre o calendário



Fonte: Acervo da professora Alessandra (2014).

A professora Alessandra solicitou aos alunos na atividade de produção textual a escrita da história “O patinho feio”, assim conclui a sequência. Segundo descrição da educadora na sequência didática não sabemos se realmente esta atividade aconteceu, consta somente o relato.

Zilberman (2003), acerca do trabalho com a Literatura no âmbito escolar, acrescenta:

Embora compartilhem uma função, literatura e escola não se identificam, se bem que este tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito unicamente pedagógico; aproxima, porém, os dois setores. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Como aponta a autora, a arte tem se sujeitado ao ensino, de forma que tem descaracterizado a obra literária, servindo como pretexto em sala de aula com uma finalidade estritamente pedagógica e doutrinadora da criança.

5.1.5 Sequência: “Chá das dez”

Nesta lógica, em que a obra literária tem servido como pretexto para uma finalidade pedagógica, analisamos a sequência didática com o título “Chá das Dez” da alfabetizadora Caroline, com a turma do segundo ano da Escola Municipal Professora Maria Villany Delmondes, de Jaciara, Mato Grosso, desenvolvida em 2014.

Notamos que o objetivo da sequência didática é o trabalho com a Matemática, pois, nos direitos de aprendizagem apresentados pela educadora, todos estão relacionados a exatas, sem menção à leitura ou Literatura. Apesar disso, é utilizado o livro “Chá das dez”, de Celso Sisto, na condução da sequência didática, nosso objeto de análise.

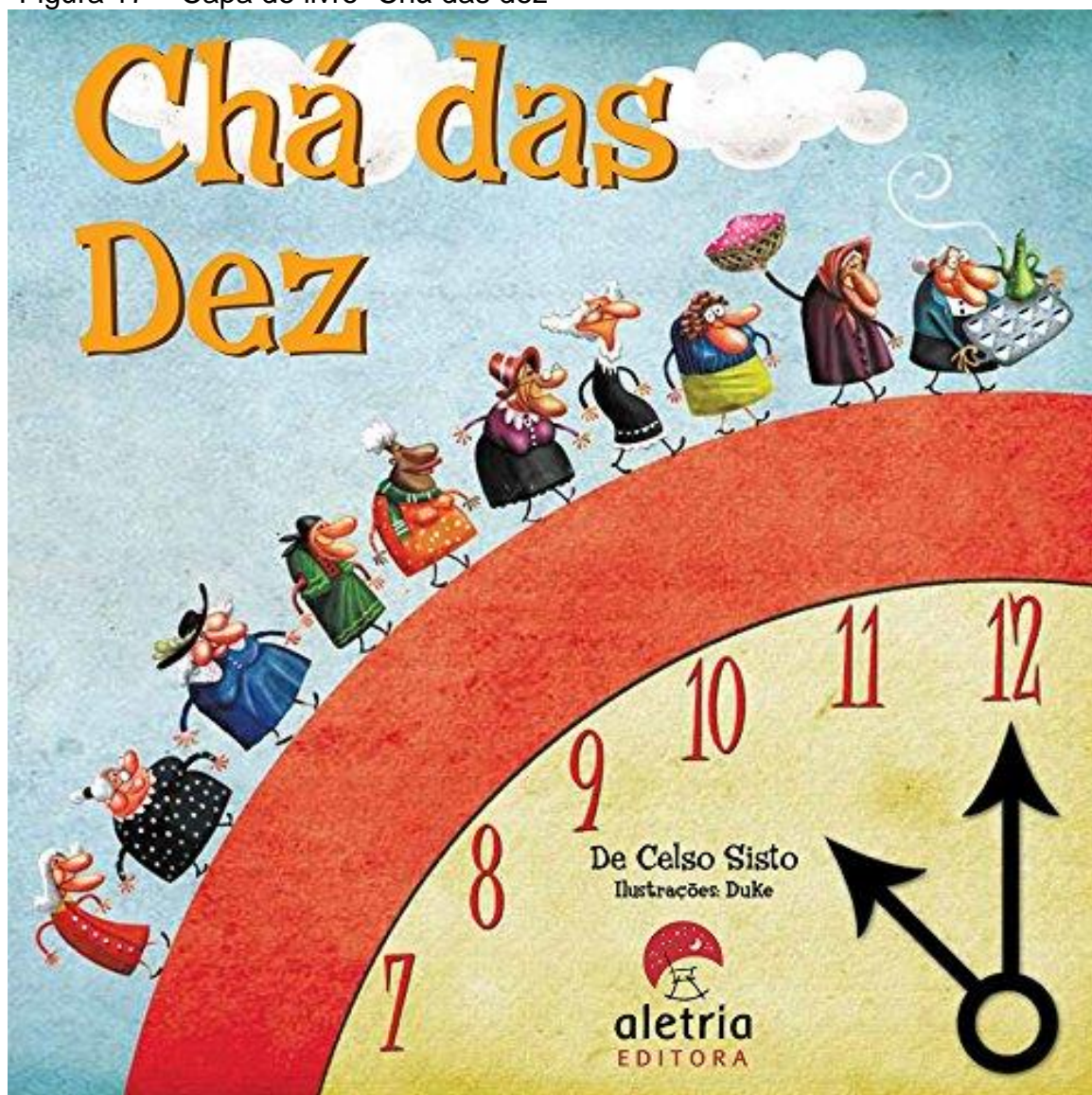
A sequência didática iniciou-se com uma conversa sobre a importância dos números no cotidiano dos alunos. Em seguida, expôs a educadora: “faremos levantamento de hipóteses a respeito da história a ser contada, utilizando, para tanto, apenas a capa do livro “Chá das dez” (Diário de campo, CAROLINE, 2014, p. 02).

O livro “Chá das dez”, de Celso Sisto “conta a história de vez velhinhas, bem arrumadinhas que saíram juntas para um chá. Mas, até chegar ao destino final, estas velhinhas passaram por várias situações inusitadas que serão demonstradas na obra”¹⁵.

Foi perguntado sobre a capa do livro: do que os alunos imaginam tratar a história; se aparecem números na capa; o que significam e quantas personagens imaginam ter na história.

¹⁵ Sinopse do livro “Chá das dez”, de Celso Sisto. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/cha-das-dez-22432762>. Acesso em: 18/06/2017.

Figura 17 – Capa do livro “Chá das dez”



Fonte: SISTO, Celso. Chá das Dez. Brasil: Aletria, 2009.

Logo a professora Caroline descreve: “após esse momento de antecipação de conhecimentos, a história será contada utilizando como recurso o projetor multimídia. Em seguida faremos a contagem em ordem crescente de 0 a 10, depois em ordem decrescente de 10 a 0” (Diário de campo, CAROLINE, 2014, p. 02-03). Ou seja, segundo a citação da professora colaboradora Caroline, a finalidade do livro de Literatura Infantil foi trabalhar com a contagem dos números. Deste modo, o livro foi um instrumento para aprendizagem do conteúdo matemático e não para apreciação de seu valor artístico.

Podemos inferir que este trabalho não aconteceu realmente, pois não há imagens de sua concretização e está estruturado como uma proposição didática, ou

seja, um planejamento da professora alfabetizadora, com descrição de etapas e atividades a serem realizadas. Outro aspecto que indica tratar-se de uma proposição é o uso do tempo verbal no futuro, sugerindo que não aconteceu ou irá acontecer.

Na etapa da avaliação, a educadora descreve:

A avaliação acontecerá de forma processual e contínua. No decorrer das atividades realizadas através da escrita e da oralidade, observando se os alunos assimilaram a ideia de agrupar, sequenciar, quantificar e relacionar número e numeral, confrontando e validando hipóteses sobre a escrita e a leitura de numerais. (Diário de campo, CAROLINE, 2014, p. 04)

A despeito de o livro “Chá das dez” ter sido mencionado no início da sequência, com a leitura deleite, o foco da professora alfabetizadora se volta, de fato, ao conteúdo matemático, ao ensino das dezenas e situações problemas. O livro não é mencionado em nenhum outro momento, somente na etapa inicial da sequência didática.

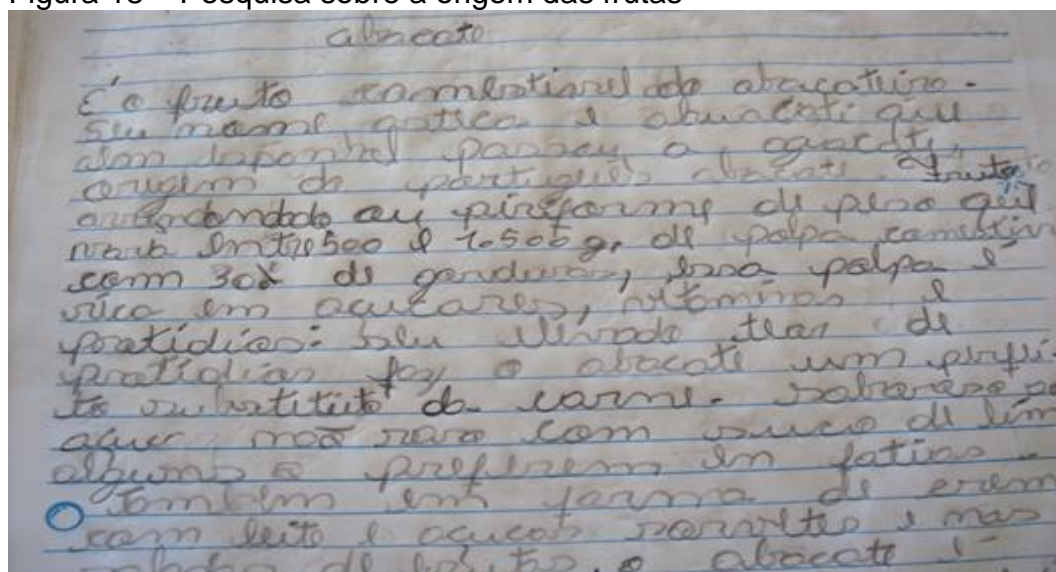
5.1.6 Sequência: “Alimentação saudável”

Na sequência didática da professora Leidiane, a temática trabalhada é a alimentação saudável. Em relação aos direitos de aprendizagem da leitura e Literatura, a educadora não especifica, contemplando objetivos relacionados a uma boa alimentação.

A atividade inicial apresentada pela professora é introduzir o tema alimentação saudável por meio de um vídeo “Os nutriamigos©”. Depois de assistirem o vídeo, os alunos fazem o registro, no caderno, sobre o que entenderam a respeito da importância de comer frutas e legumes.

Em seguida, na biblioteca, os alunos, em grupos, pesquisam as origens de algumas frutas e legumes.

Figura 18 – Pesquisa sobre a origem das frutas



Fonte: Acervo da professora Leidiane (2014).

Concluída a pesquisa, os alunos realizaram uma atividade de produção de frases sobre os nutrientes. Prosseguindo com a aula, a professora realiza a leitura deleite do livro “A menina que não gostava de fruta”, da autora Cidália Fernandes.

Esta história é sobre uma menina que não gostava de frutas, vivia emburrada, de cara feia, até que um dia as frutas lhe aconselham, contando que podem afastar doenças e fornecer vitaminas para o corpo. A menina deixa de ser emburrada e se torna feliz, passando a gostar de frutas.

Figura 19 – Capa do livro “A menina que não gostava de fruta”.



Fonte: FERNANDES, Cidália. A menina que não gostava de fruta. Livro Directo: [S.I.], 2012.

Depois da leitura do livro, os alunos fizeram uma atividade de recorte e colagem sobre frutas, conforme descreveu a educadora. Então, segue o desenvolvimento da sequência com leitura da fábula “A raposa e as uvas”, de Esopo, sobre uma raposa que estava morta de fome e ao passar em frente de um pomar, vê alguns cachos de uvas maduras. Depois de ver se o caminho estava livre, tentou apanhar as uvas, usou de todo o seu conhecimento para alcançá-las, mas nada conseguiu, e foi embora decepcionada, sem nada levar.

Nesta etapa, os estudantes produzem uma ilustração da fábula contada.

Figura 20 – Ilustração da fábula “A raposa e as uvas”



Fonte: Acervo da professora Leidiane (2014).

Conforme podemos inferir, a educadora Leidiane escolheu o livro “A menina que não gostava de fruta” e a fábula “A raposa e as uvas” com o propósito de enfatizar a alimentação saudável. Neste sentido, Zilberman (2003) explicita:

O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, aquela criação que tem índole edificante. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Sendo assim, a literatura pode falar de uma realidade, de algo próximo à realidade do leitor, deixando de ser apenas um instrumento na imposição de um bom comportamento e regras de uma lógica adulta.

Na avaliação da professora alfabetizadora Leidiane (Diário de campo, 2014, p. 09) o trabalho com a sequência didática foi relevante, pois os alunos compreenderam a “necessidade de cada nutriente para a manutenção de um organismo saudável e com uma alimentação balanceada pode auxiliar na prevenção de doenças”.

De acordo com os aspectos apresentados, Zilberman (2003) ressalta:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p. 22)

Como bem reflete a autora, as produções literárias são uma forma de interpretação do mundo, mesmo o autor utilizando do maravilhoso, da fantasia, essas são formas simbólicas de representar e falar sobre a vida.

5.1.7 Sequência: “Os animais do meu sítio”

Sobre nosso objeto de análise, abordamos a sequência didática “Os animais do meu sítio”, realizada com uma turma multisseriada na Comunidade Santa Rita do Norte, em Marcelândia, Mato Grosso. A professora alfabetizadora Marta, que realizou o trabalho, na época da pesquisa, caracterizou sua turma:

São alunos do 2º ano, que estão na faixa etária de idade de 6 a 8 anos, estudam na Comunidade Santa Rita do Norte, numa sala que é extensão da Escola Municipal Santa Terezinha, por isso é multisseriada com alunos da Educação Infantil ao 5º ano, ao todo são 21 alunos. Sendo todos residentes nas Comunidades Santa Rita do Norte e Tupã, filhos de agricultores (Diário de campo, MARTA, 2014, p. 7)

A professora apontou dois direitos relacionados à língua, no que se refere à leitura e literatura, mencionou “ler e interpretar pequenos textos e identificar rimas na história” (Diário de campo, MARTA, 2014, p. 09). O trabalho é iniciado com a leitura do livro “Vamos Passear”, de Sue Williams, e, posteriormente, a professora conversou com os alunos sobre os animais que podem ser encontrados nos sítios deles e na história.

O livro “Vamos Passear” é uma história “com frases curtas e ilustrações divertidas [...], um convite para um passeio, no qual a criança é estimulada a conhecer números, cores e nomes de filhotes, que lhe são apresentados a cada página”¹⁶.

A professora passou como tarefa para os alunos uma pesquisa sobre as espécies de animais que têm nos sítios onde moram. Após o levantamento dessas informações, foi confeccionado um gráfico.

Figura 21 – Confeção do gráfico sobre as espécies de animais do sítio



Fonte: Acervo da professora Marta (2014)

Dando continuidade, seguiu com a atividade de produção de um livro intitulado “Os animais do meu sítio”, que, no final, tornou-se um cartaz, como observamos na imagem a seguir.

¹⁶ Sinopse do livro “Vamos Passear”, de Sue Williams. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/vamos-passear-15001236>. Acesso em: 18/06/2017.

Figura 22 – Cartaz do livro “Os animais do meu sítio”



Fonte: Acervo da professora Marta (2014).

Cosson (2006) aponta que para promover o letramento literário, é preciso que o professor trabalhe além da leitura de uma obra literária, pois só a leitura não é considerada uma atividade de leitura literária, ou, simplesmente a interação do leitor com o livro, uma vez que a leitura que fazemos de uma literatura, dentro ou fora do espaço escolar, nos foi ensinada. As construções de sentidos e entendimentos acerca do texto literário, em sua maioria, são apreendidas na escola.

Dessa forma, como explicita Cosson (2006), a literatura é uma fonte de conhecimento, a ser explorada no espaço escolar pelo professor, que deve trabalhar o livro no sentido de proporcionar a formação de uma criança leitora.

A última etapa da sequência foi à atividade sobre situações problemas que envolveram o cálculo matemático. O trabalho de Marta encerra com sua avaliação sobre a prática: “As atividades lúdicas despertaram nos educandos um interesse maior pelo tema desenvolvido na sequência didática, já que a mesma está voltada para a realidade dos deles” (Diário de campo, MARTA, 2014, p. 45).

Zilberman (2003) também nos alerta sobre a utilização da obra literária com finalidade pedagógica, no sentido de utilizar o livro para ensinar ao aluno disciplinas ou conteúdos. No espaço escolar, o trabalho com a literatura volta-se ao aspecto

pedagógico, o professor utiliza o livro para ensinar a escrita de acordo com as normas ortográficas, as regras gramaticais, e com a intenção de perpetuar valores morais, sociais e ideológicos da sociedade.

Neste sentido, a autora apresenta uma crítica sobre a relação entre literatura e escola, pois, apesar de ambas partilharem de uma função, que é de formação do indivíduo, este aspecto tem servido como pretexto para o uso da obra literária com fim unicamente pedagógico. Essa função formadora da literatura, explicitada por Zilberman (2003), não pode ser confundida com o pedagógico, pois está relacionada ao conhecimento de mundo e do ser.

5.2 Leitura literária como apreciação estética e a formação da criança leitora

O trabalho com a obra literária em sala de aula pode exercer papel transformador no ensino, desde que seja desempenhado, pelo professor, de maneira planejada, trazendo a literatura para a realidade do estudante (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

Por meio da literatura, relacionamos os conhecimentos do universo cultural do leitor, através de temas sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, humanos, entre outros temas presentes na obra literária. Assim, a literatura tem um papel importante na formação do leitor uma vez que vai ao encontro do universo da criança.

Deste modo, os critérios para determinar a seleção de obras literárias e textos literários no espaço escolar devem estar relacionados à qualidade estética, como aponta Zilberman (2003), e, neste caso, a Literatura Infantil como arte ou expressão artística, privilegia a criança.

Sendo assim, abordamos o planejamento de uma sequência de atividade como explicitou a professora alfabetizadora Lucélia, com o título “Os Guardados da Vovó”.

5.2.1 Sequência: “Os guardados da vovó”

A professora apontou dois direitos relacionados à língua, no que se refere à leitura e literatura:

- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
- Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia (Diário de campo, LUCÉLIA, 2014, p.01)

Em relação ao desenvolvimento da sequência, o primeiro momento foi a leitura do livro “Os guardados da vovó”, de Nye Ribeiro. Trata-se da história de uma menina que “ajudou a vovó a guardar tudo no armário, mas esperou o avô chegar para lhe perguntar sobre certas cartas”¹⁷.

Depois de contada a história, é relacionado o conteúdo do livro com o cotidiano dos alunos, da nossa família e cultura. A educadora propõe, ainda, fazer observações sobre o contexto histórico e social em que vivemos.

Seguimos para a etapa da entrevista, atividade em que a professora solicita aos alunos que entrevistem os pais, os avós e os vizinhos, perguntando sobre o local onde nasceram. Dessa forma, depois da entrevista, os estudantes passarão as informações para a professora alfabetizadora Lucélia que, juntamente com eles, fará a localização destes locais em um mapa das cidades, estados e estradas.

A professora Lucélia declara, “o livro narra também o nome de uma rua construída por escravos há mais de 300 anos. Pesquisar a contribuição desta época para nossa cultura – alimentação, danças, religião, etc.” Dessa forma, a atividade que segue é a pesquisa e, aproveitando a temática da atividade, a professora menciona, também, a consciência negra, comentando com os alunos sobre o tema.

O livro será retomado pela professora em uma roda de conversa que tratará: “Qual a parte da história que você mais gostou? Por quê? O que você vai “guardar” desta história para a sua vida pessoal?” (Diário de campo, LUCÉLIA, 2014, p. 07). Assim, percebemos que a obra literária pode estimular a criatividade e imaginação da criança, afirmando sua personalidade, aprimorando sua compreensão da sociedade e da cultura.

Depois, a professora solicitará que os alunos façam um levantamento com todos os sobrenomes dos alunos. “Após esse levantamento, cada aluno deve construir a árvore genealógica de sua família” (Diário de campo, LUCÉLIA, 2014, p. 10). Concluída essa etapa, os estudantes deverão, com ajuda da sua família,

¹⁷ Sinopse do livro “Os guardados da vovó”, de Nye Ribeiro. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/os-guardados-da-vovo-15005780>. Acesso em: 18/06/2017.

pesquisar e escrever a sua receita de bolo preferida, para que seja entregue a professora.

A última atividade da sequência é a retomada da história “Os guardados da vovó”, para que os alunos pesquisem, no dicionário, as palavras que não conhecem. Este trabalho, por se tratar de um planejamento, conforme explica a própria autora, no início da sequência didática, não possui imagens da realização e concretização dessas atividades mencionadas.

Dessa forma, entendemos que a obra literária estimula a criatividade e imaginação da criança, aprimorando sua compreensão da sociedade e cultura. Na sequência didática da professora Lucélia, percebemos a preocupação em propor atividades que envolvessem a compreensão do texto literário e o conhecimento da cultura brasileira.

5.2.2 Sequência: Boas guloseimas e o cuidado com os dentes

Outro título é a sequência didática “Boas guloseimas e o cuidado com os dentes”, da professora alfabetizadora Ana, responsável por uma turma do primeiro ano de Marcelândia, MT.

Em relação aos direitos de aprendizagem de leitura e Literatura, apontou: “escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente” (Diário de campo, ANA, 2015, p. 02).

O primeiro momento da sequência foi a leitura, pela professora, do livro “Balas, Bombons, Caramelos”, de Ana Maria Machado.

A obra em questão é uma história sobre “Pipo, o hipopótamo, era alegre, brincalhão, amigo de todos os animais e bastante sorridente. Mas ele era também muito comilão, e devorava todo tipo de doce quando ninguém estava vendo”¹⁸.

Os alunos também realizaram a leitura da história. Os estudantes fizeram uma roda e todos eles recontaram a história. Em seguida, responderam algumas argumentações sobre o texto literário que a professora passou no quadro.

¹⁸ Sinopse do livro “Balas, Bombons, Caramelos”, de Ana Maria Machado. Disponível em: <http://www.anamariamachado.com/livro/balas-bombons-caramelos>. Acesso em: 18/06/2017.

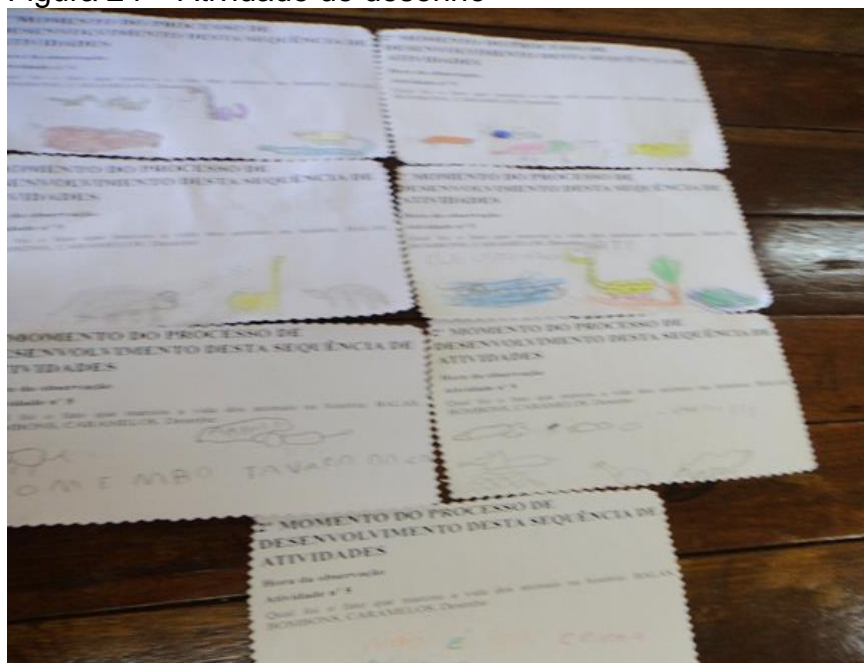
Figura 23 – Atividade sobre a argumentação da história



Fonte: Acervo da professora Ana (2015).

A aula seguiu com uma atividade de desenho em que os estudantes tiveram que desenhar sobre o fato que marcou a vida dos animais na história “Balas, Bombons, Caramelos”. Cada aluno fez seu desenho conforme sua compreensão da história, como podemos observar:

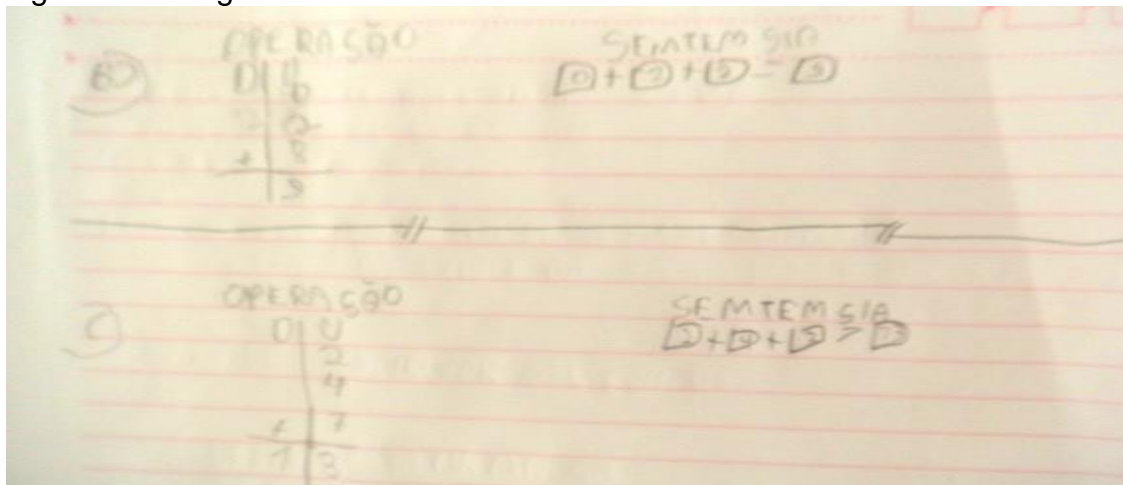
Figura 24 – Atividade de desenho



Fonte: Acervo da professora Ana (2015).

Após essa atividade, a professora passou algumas situações problemas, trabalhando os acontecimentos da história por meio de cálculos matemáticos. Os alunos fizeram o registro em seus cadernos:

Figura 25 – Registro no caderno de atividade matemática



Fonte: Acervo da professora Ana (2015).

No desenvolvimento da sequência, os alunos também realizaram uma atividade de pesquisa sobre a quantidade de dentes que um hipopótamo tem na boca. A pesquisa se estendeu para a quantidade de dentes que uma criança tem aos sete anos, realizando uma comparação de quantos dentes o aluno tem também.

Figura 26 – Atividade de pesquisa



Fonte: Acervo da professora Ana (2015).

Em seguida, a professora registrou no quadro o resultado da pesquisa e, com a participação dos alunos, discutiu o assunto dentição, retomando a história do livro “Balas, Bombons, Caramelos”. Na próxima etapa, os alunos realizaram atividade de reescrita do texto literário, com a sequência cronológica dos acontecimentos.

Figura 27 – Atividade de reescrita da história “Balas, Bombons, Caramelos”



Fonte: Acervo da professora Ana (2015).

Em outra etapa da sequência didática os estudantes realizaram atividade de reescrita do texto literário com a sequência cronológica dos acontecimentos e interpretação textual. Também os alunos fizeram uma produção artística, reprodução da história “Balas, Bombons, Caramelos” por meio de desenhos ilustrativos:

Figura 28 – Representação da história “Balas, Bombons, Caramelos”



Fonte: Acervo da professora Ana (2015)

Por fim, a educadora concluiu sua sequência com a atividade de produção textual, pedindo aos alunos que escrevessem um panfleto informando os cuidados com os dentes.

Figura 29 – Panfleto sobre o cuidado com os dentes



Fonte: Acervo da professora Ana (2015)

Percebemos, como exposto na imagem acima, que os alunos escreveram sobre o cuidado com os dentes e ilustraram o que aprenderam com a história “Balas, Bombons, Caramelos”.

5.2.3 Sequência: “Tudo bem ser diferente”

A sequência didática “Tudo bem ser diferente” foi realizada com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em 2014. Esta proposição didática teve como intuito trabalhar com as diferenças e o respeito ao outro na contexto escolar. Foram elencados os seguintes objetivos específicos acerca da leitura e literatura:

- Rodas de leitura em que os alunos possam compartilhar os livros e textos lidos; e experiências vividas;
- Leitura (pelos alunos) de diferentes gêneros textuais, para ampliar o repertório dos alunos;
- Seleção e oferta aos alunos de livros de boa qualidade literária;
- Situações em que os alunos consultem fontes de diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia, internet) para aprender a buscar informações;

- Escolha e oferta para a classe de jornais, revistas, textos informativos, como fontes de informação e como materiais de estudo e ampliação do conhecimento;
- Leitura em que os alunos façam uso de indicadores (autor, gênero, assunto) para fazer antecipações, inferências e enriquecer as interpretações;
- Leitura em que os alunos tenham que inferir o significado de uma palavra pelo contexto, do estabelecimento de relações com outros textos lidos e buscar no dicionário quando o significado exato da palavra for fundamental (Diário de campo, LUANA, 2014, p. 11)

Percebemos que a proposição da professora Luana demandou várias aulas, pois envolveu diversas leituras literárias, atividades de produção textual, ente outros. Sendo assim, a sequência iniciou-se com uma roda de conversa sobre a diversidade na sala de aula.

A professora pediu para que as crianças olhassem os colegas sentados ao seu lado por um (01) minuto. Após esse tempo, perguntou se todos da turma são iguais e todos responderam que não. Explicou que isso se chama diversidade, ou seja, os diversos tipos de pessoas, cada um com suas características. Em seguida, a educadora fez a leitura do livro “Ninguém é igual a Ninguém” de Regina Otero e Regina Rennó.

Este livro é uma história que mostra “que ninguém é igual a ninguém todo mundo já sabe. A novidade do texto é que ele mostra como é gostoso a gente ser o que é, sentir o que sente e viver como vive, apesar da opinião dos outros. Além disso, o personagem TIM traz uma proposta lúdica muito especial”¹⁹.

O livro foi apresentado em forma de slides e, após a leitura compartilhada, a professora refletiu sobre os elementos textuais como título e autoria, sendo os alunos indagados a respeito das características dos personagens. A partir das imagens dos personagens, os alunos elencaram, oralmente, as características dos mesmos, distinguindo o que é particular em cada um. Depois, a professora organizou um quadro contendo as informações fornecidas pelos alunos sobre as características das personagens.

Ainda sobre a história “Ninguém é igual a Ninguém”, a professora Luana realizou uma interpretação oral do livro. Fez as seguintes perguntas:

¹⁹ Sinopse do livro “Ninguém é igual a Ninguém” de Regina Otero e Regina Rennó. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/ninguem-e-igual-a-ninguem-3232231>. Acesso em: 18/06/2017.

Todas as crianças são iguais nessa história?
 Como era Paulinho? Por que ele aparece chorando? (mostrar pág. 4)
 Que apelido tinha o menino quer era ruivo? Será que ele gostava?
 Quem está contando essa história?
 Quais são as características de Danilo? Que apelidos ele já teve?
 Danilo se importa com esses apelidos?
 O que Danilo pensa se todos fossem iguais?
 É importante ser diferente? (Diário de campo, LUANA, 2014, p.17).

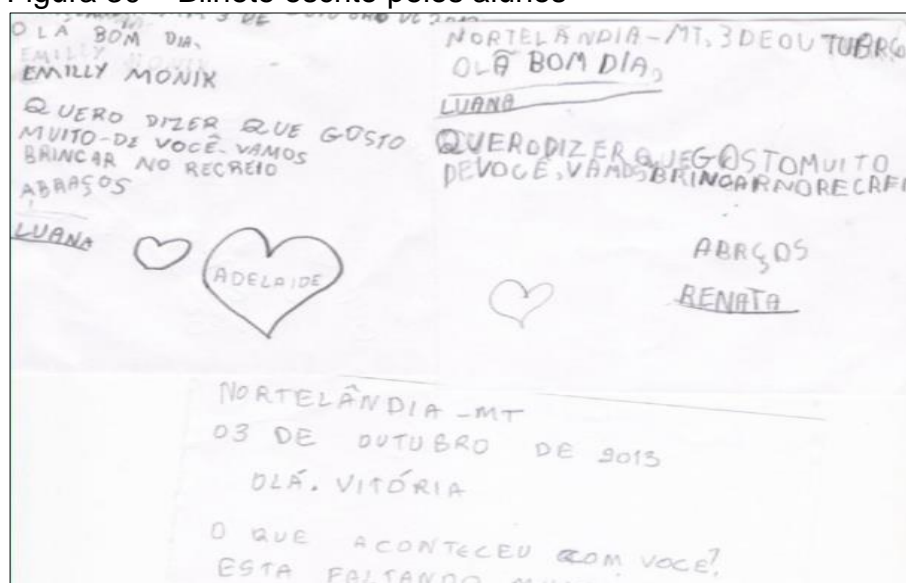
A professora distribuiu, para cada criança, uma revista e pediu que recortassem e colassem imagens de pessoas com as mais diversas características para produção de um cartaz. O cartaz ficou exposto na sala, retratando a diversidade existente em nosso país.

Em seguida, houve a leitura deleite do poema “As borboletas”, de Vinicius de Moraes. Depois, os alunos fizeram uma atividade artística, molharam as mãos com tinta e enfeitaram o cartaz produzido pela professora sobre o poema mencionado.

Em continuidade, outra leitura deleite foi realizada: “Uma joaninha diferente”, de Regina Célia Melo. A professora fez uma atividade com espelho, para explorar as características de cada aluno, no sentido de notar suas diferenças diante do espelho.

Os alunos realizaram atividade de leitura e produção textual do gênero bilhete. A professora escreveu o bilhete no quadro e pediu aos alunos para observar e fazer comentários; foram explorada as características do gênero e, depois, realizada a leitura coletiva. Por fim, os estudantes escreveram um bilhetinho para o colega, expressando sentimentos. Vejamos:

Figura 30 – Bilhete escrito pelos alunos



Fonte: Acervo da professora Luana (2014)

No material enviado pelas professoras alfabetizadoras da pesquisa, pudemos constatar o trabalho com o texto literário a partir de uma perspectiva de letramento literário com leitura deleite, atividades de interpretação e produção textual, reveladas nas sequências didáticas. Apontamos o trabalho de professores que valorizam a obra literária e sua estética por meio de discussão sobre a temática dos textos, procurando estimular a compreensão do aluno com atividades ilustrativas; síntese da história; reconto do livro; e também buscando recursos didáticos no sentido de ampliar a experiência estética em sala de aula.

A partir do que foi observado nas proposições de sequências didáticas e realizado em sala de aula pelas colaboradoras da pesquisa, evidenciamos algumas práticas sobre a apreciação estética da obra literária e a formação de leitores:

- A fruição da leitura literária no sentido de ampliar a compreensão de mundo;
- Trabalho com texto literário a partir da perspectiva do letramento literário com atividades de leitura, interpretação e produção textual;
- Leitura literária na construção de sentidos, valorizando a vivência social e literária de cada aluno.

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados acerca da apreciação estética da obra literária e a relevância do livro na formação do leitor literário, conforme revelaram as sequências didáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-MT), que indicam o uso da obra literária nas sequências didáticas e práticas de leitura literária que têm servido de pretexto, com finalidade pedagógica, no ensino de conteúdos e, no segundo tópico, foram expostas as obras literárias citadas pelas colaboradoras para seu trabalho e as práticas de apreciação estética de obras literárias no espaço escolar e nas rotinas de leitura no processo de alfabetização e letramento. Assim, esperamos que o trabalho com textos literários em sala de aula venha proporcionar experiência estética por meio do texto literário, pois a obra literária contém elementos do social, valores e vozes sociais que não podem ser desconsideradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da criança leitora para fruição é importante, pois o campo literário abre os horizontes, proporcionando inúmeras interpretações, construção de sentidos e formação cultural. Por isso, ler e estudar textos em sala de aula é relevante no letramento literário e para a formação do estudante.

Procuramos trazer contribuições à área de Literatura infantil e principalmente à formação do leitor mirim ao abordar as proposições de professores em seu trabalho didático-pedagógico e como estes indicam o uso de obras literárias.

É essencial que, na escola, as práticas literárias envolvam um trabalho organizado, com uma intenção formativa do indivíduo, contextualizada de forma a atingir o aluno. Como apontaram os dados, observamos que as sequências didáticas propostas e trabalhadas envolveram, em sua maioria, o ensino de conteúdos, e pouco se explorou a obra literária.

Percebemos que algumas professoras alfabetizadoras utilizam o texto literário como pretexto para iniciar sua aula, no momento da leitura deleite, e, posteriormente, a aula tem continuidade com o trabalho dos conteúdos e atividades propostas, e o livro acaba por ficar perdido neste meio, sendo esquecido. Consideramos que a leitura deleite é relevante na apreciação estética da obra literária. Contudo, na prática das educadoras, percebemos que a leitura deleite limita-se à leitura do livro, a apreciação estética da obra literária fica esquecida. Todavia, o deleite não acaba na leitura do livro. Por isso, não devemos nos esquecer da valorização da obra literária, já que é conhecimento na formação do leitor.

De acordo com Zabala (1998), a contextualização é uma das etapas da sequência didática que dá sentido às atividades, criando desafios para que o estudante avance em seu conhecimento, neste caso, no trabalho com a leitura literária, é importante trazer exemplos e explorar o texto, que não seja restringido somente ao momento da leitura deleite.

Notamos, na sequência da professora Luana, que a educadora explora o texto literário, evidenciando suas características estéticas e de estrutura, por meio de atividades de leitura, interpretação e produção textual, caminhando numa abordagem de letramento literário, sendo, entre as sequências didáticas analisadas, aquela que evidencia a apreciação estética da obra utilizada.

Porém, ainda existem professores que se equivocam trabalhando com o texto literário como pretexto no ensino de conteúdos como abordado no tópico 5.1 “Leitura literária como pretexto”. Ainda, percebemos neste tópico que os professores alfabetizadores fazem a leitura deleite, prática abordada nas formações do PNAIC, contudo, esta leitura é somente realizada no início da sequência didática para, então, retornar ao ensino de conteúdos.

Observamos, ainda, que as professoras colaboradoras da pesquisa fizeram opção por Zabala (1998), evidenciada na análise das sequências, já que a perspectiva de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) do trabalho com o gênero oral e escrito pouco se aprofundou. Entendemos que, devido à abordagem proposta por Zabala (1998) permitir o trabalho de forma interdisciplinar, esse deve ter sido o motivo pelo qual muitas optaram em se fundamentar nas teorias deste autor.

A obra literária ou obra de arte deve ser trabalhada na sua imanência, em sua essência, considerando o histórico e o social, pois existe uma relação íntima entre arte e vida. Por isso, no espaço escolar, o trabalho com a literatura deve valorizar a experiência estética, proporcionando a vivência de valor estético e literário na produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012a, p. 06-15.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012b, p. 16-23.

ALPHEN, Jean-Claude R. **É o bicho**. [S. l.] Companhia da Letras, 2009.

ANDERSEN, Hans Christian (1844). **O Patinho Feio**. In: Contos de Andersen. Trad. Guttorm Hanssen. Ilustração: Vilh Pedersen e Lorenz Frolich. São Paulo: Paz e Terra, 7 ed., 2002.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação. Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015, p. 18-26.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Lex: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: desafios e resultados. In: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI (orgs.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso: Polo Cuiabá. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação. Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015, p. 12-17.

COOKE, Trish. **Tanto, Tanto**. São Paulo: Ática, 1994

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

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR. Acesso em: 10/01/2016

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo; Ática, 1994.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

FERNANDES, Cidália. **A menina que não gostava de fruta**. Livro Directo: [S.I.] , 2012.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber livros, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GUEDES, Hardy. **Matar sapo dá azar**. Curitiba: TerraSul, 2011.

GUEDES, Hardy. **Matar sapo dá azar**. PNLD 2013/ 2014/2015 obras complementares FNDE, disponível em:

<http://www.moduloeditora.com.br/livro.php?l=55#ad-image-0>

GUERRA; Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Sentido e formas de uso, Estoril, Principia Editora, 2006.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IACOCCA, Liliana; IACOCCA, Michele. **Clact-Clact-Clact**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz; TELES, Rosinalda. Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06**. Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012, p. 21-30.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Balas, Bombons, Caramelos**. Moderna: [S.l.], 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1984.

OTERO, Regina; RENNÓ, Regina. **Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

RIBEIRO, Nye. **Os Guardados da vovó**. PNLD 2013/ 2014/2015 obras complementares FNDE, disponível em: <http://www.editorarodaecia.com.br/digital-pg-2ea5d>

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. As práticas de Linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. . In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SISTO, Celso. **Chá das Dez**. São Paulo: Aletria, 2009

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WILLIAMS. Sue. **Vamos Passear?** Brinque Book: [S.I.], 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.