

Keila Fabiana Dutra

Literatura na Alfabetização: Recepção da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado

Assis

2024

Keila Fabiana Dutra

Literatura na Alfabetização: Recepção da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado

Dissertação de defesa apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, para obtenção do título de Mestra em Letras junto ao Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS.

Orientadora: Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Coorientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
Ferreira.

Assis

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

D978L Dutra, Keila Fabiana
Literatura na alfabetização : recepção da coleção "Gato escondido", de Ana Maria Machado / Keila Fabiana Dutra. — Assis, 2024
156 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Coorientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Literatura infantojuvenil brasileira. 2. Alfabetização.
3. Ensino fundamental. 4. Leitura. 5. Machado, Ana Maria, 1941-
I. Título.

CDD 372.4

IMPACTO DA PESQUISA ACADÊMICA

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define as habilidades e competências essenciais que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica no Brasil, no contexto do Ensino Fundamental I, que abrange do 1º ao 5º ano, as habilidades relacionadas ao ensino de literatura estão integradas à área de Linguagens. A BNCC destaca algumas competências específicas para essa fase: Compreensão e interpretação de textos literários, expressão oral e escrita, reconhecimento de diferentes gêneros literários, exploração do universo simbólico e imaginativo, desenvolvimento do senso crítico e valorização da diversidade cultural. Essas competências visam proporcionar aos alunos não apenas o domínio da leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais por meio do contato com a literatura. A presente pesquisa desenvolvida com alunos do 2ºano do ensino fundamental tenciona oferecer contato com livros literários, desenvolvimento da leitura e da escrita através da recepção de diversas obras. Desenvolvida no ano de 2022 logo no início das aulas presenciais no período pós pandêmico, buscando oferecer a alguns desses alunos pela primeira vez o contato com uma biblioteca e livros literários, visto que o período de confinamento privou os mesmos de terem esse contato com as obras, muitos desses alunos vieram diretamente da educação infantil para o ensino fundamental com essa defasagem que necessitava ser sanada com urgência nessa fase de alfabetização. A pesquisa conseguiu ofertar aos alunos o contato diário com obras literárias, além de abranger as competências específicas citadas acima. O método utilizado para o desenvolvimento desse projeto conseguiu comprovar a eficácia do ensino de literatura em sala nas séries iniciais, englobando o processo de alfabetização dos alunos e formando leitores conscientes no manejo da literatura, agentes de aprendizagem, determinando eles mesmos a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social (BORDINI; AGUIAR, 1993).

IMPACT OF ACADEMIC RESEARCH

According to the National Common Core Curriculum (BNCC), which defines the essential skills and competencies that students should develop at each stage of Basic Education in Brazil, in the context of Elementary School, covering from the 1st to the 5th grade, the skills related to the teaching of literature are integrated into the area of Languages. The BNCC highlights some specific competencies for this phase: Understanding and interpreting literary texts, oral and written expression, recognition of different literary genres, exploration of the symbolic and imaginative universe, development of critical thinking, and appreciation of cultural diversity. These competencies aim to provide students not only with mastery of reading and writing, but also with the development of social and emotional skills through contact with literature. The present research, conducted with 2nd-grade elementary school students, aims to provide contact with literary books, develop reading and writing skills through the reception of various works. Developed in the year 2022, at the beginning of in-person classes in the post-pandemic period, the research sought to offer some of these students their first contact with a library and literary books, as the period of confinement deprived them of this contact with works. Many of these students came directly from early childhood education to elementary school with this gap that urgently needed to be addressed in this literacy phase. The research was able to offer students daily contact with literary works, in addition to covering the specific competencies mentioned above. The method used for the development of this project was able to prove the effectiveness of teaching literature in the early grades, encompassing the literacy process of students and forming conscious readers in the handling of literature, learning agents, determining for themselves the continuation of the process, in constant cultural and social enrichment (BORDINI; AGUIAR, 1993).



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KEILA FABIANA DUTRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 16 dias do mês de abril do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KEILA FABIANA DUTRA, intitulada **Literatura na Alfabetização: Recepção da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Co-orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP, Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP, Prof. Dr. THIAGO ALVES VALENTE (Participação Virtual) do(a) UENP - Cornélio Procópio/PR. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA



DEDICATÓRIA

*Aos meus estimados e queridos alunos
que fazem parte da minha trajetória
e despertaram o meu desejo e vontade de lutar
por uma educação de qualidade mais justa e igualitária.*

AGRADECIMENTOS

Seria impossível começar a minha lista de agradecimentos sem me referir a Deus, independente da crença ou credo. Foi ele que me sustentou durante esses dois anos de pesquisa, quando eu pensava todos os dias em desistir era ele que colocava pessoas para me sustentar nessa batalha diária provando que vale a pena persistir. Se não fosse ele e a fé que eu tenho nada disso teria acontecido. Obrigada senhor por ser tão bom comigo.

Em segundo lugar e não menos importante aos meus estimados companheiros de pesquisa Ana Carolina Borges de Agostini, Luciene Siqueira de Almeida e Fernando Mauro de Oliveira, sem esse trio eu não teria chegado onde cheguei, não teria descoberto o poder de uma amizade e a necessidade de uma rede de apoio nesses anos de estudo. Eles imaginam que são importantes pra mim, mas nunca farão ideia do real poder que tiveram no meu dia a dia, cada um com o seu jeito me consolou, me acolheu, me deu ideias, me ajudou, por isso e por vários outros detalhes eu agradeço imensamente a cada um dos três, amo vocês e sem sombra de dúvidas vocês são a melhor parte dessa etapa.

A minha avó Leonides “Vó Nide” por ser uma mulher admirável e por ter construído essa família linda que temos, com os nossos valores, crenças e respeito.

Ao meu companheiro Gabriel Batista Rosin, por estar ao meu lado e me incentivando a escrever, me dando todo o suporte necessário para não desistir.

Ao meu amigo Edson Rezende Júnior, por me incentivar e apoiar a entrar nesse mestrado, desde o início ali junto comigo nessa lida, era um mundo que eu nem sonhava em fazer parte e por sua causa aqui estou, gratidão por tudo.

A minha amiga Alessandra que gentilmente me acolheu em sua casa para que eu pudesse ter paz e tranquilidade para finalizar a dissertação e sempre emprestou seus ouvidos e escuta ativa e me auxiliou em tudo, obrigada imensamente por ser esse ser humano encantador.

Aos meus pais Leila Rosa Cunha e Oracio Donizete Dutra que mesmo sem entender ao certo a minha pesquisa, se enchem de orgulho ao falar da filha mestranda. Em uma família que poucos chegaram à universidade pública, consigo ver no olhar deles a alegria em ter uma

filha formada e pesquisadora. Obrigada por tudo e por tanto ao longo dessa minha vida, vocês são a base de tudo, amo vocês.

Ao meu irmão Rafael Cunha Dutra que é a melhor pessoa que eu poderia ter na minha vida, meu companheiro, protetor, incentivador e meu primeiro amor.

A minha sobrinha Isabela Souza Cunha que me incentiva todos os dias a lutar por uma educação de qualidade pelo futuro dela e por todas as outras crianças que ainda vão vir para esse mundo. A cada leitura a cada conversa nossa eu tenho mais e mais ideias do que fazer para contribuir com o futuro desses pequenos, obrigada princesa Isa a tia te ama.

Ao meu amigo Gabriel Barbieri que gentilmente veio me auxiliar com horas de conversas teóricas e discussões que só contribuíram para o meu trabalho, você fez a diferença.

A minha amiga Thaisy Pontara que cedeu boa parte das suas manhãs para me ajudar no processo criativo e organização deste trabalho, sem seus ouvidos eu ainda estaria bloqueada, obrigada.

Enfim, agradeço a minha Coorientadora Eliane Galvão que bondosamente me acolheu como orientanda mesmo sem poder e me auxiliou em todo o percurso, sendo muito mais que uma orientadora, uma mãe que entendeu e compreendeu tudo o que aconteceu nesse período, sem você professora e suas doces palavras e compreensão, nada disso teria acontecido, obrigada!

A minha orientadora Daniela Garcia por puxar a minha orelha e me fazer cumprir todos os prazos e burocracias em tempo hábil, obrigada.

Aos professores Thiago Valente e Alessandro que aceitaram o convite para compor a minha banca de qualificação e fizeram apontamentos extremamente pertinentes a minha pesquisa, obrigada.

DUTRA, Keila Fabiana. **Literatura na alfabetização: recepção da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado.** Assis, 2024.156 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

Resumo

A presente dissertação trata-se de uma pesquisa propiciada pela realização do curso de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis (SP). Temos como objetivo analisar a recepção de uma coleção de livros da escritora Ana Maria Machado no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Para o desenvolvimento desta pesquisa, selecionamos como corpus inicial a coleção intitulada “Gato escondido”, constituída por quatro livros, a saber: “Que Lambança!”, “Delícias e Gostosuras”, “Vamos brincar de escola?” e “Cadê meu travesseiro?”. A autora Ana Maria Machado é notória pelas suas obras no campo da literatura infantil por instigar o seu público-leitor a refletir de forma crítica sobre o meio social circundante. A referida coleção será explorada durante o ano letivo de 2022 e 2023 com alunos de 7 e 8 anos regularmente matriculados na EMEF “Prof. Milton Rocha”, localizada na cidade de Assis (SP). Esperamos que a coleção Gato escondido possa haurir a formulação de novas estratégias de ensino que contribuam para o avanço do processo de alfabetização por meio da literatura. Com as análises da coleção e aporte teórico da estética da recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999) e método recepcional que valoriza o leitor, deixando com que o mesmo desvende o texto literário e compreenda a história e a literatura, foi criado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), almejamos contribuir para a centralização e desenvolvimento das práticas escolares de leitura literária.

Palavras-chaves: Literatura; Leitura; Método Recepcional; Alfabetização; Ana Maria Machado.

DUTRA, Keila Fabiana. **Literature in literacy : reception of the collection “Hidden cat”, by Ana Maria Machado.** Assis, 2024. 156 f. Dissertation (Professional Master 's Program in Languages - Profletras) – São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), University of Sciences, Humanities and Languages.

ABSTRACT

The present dissertation is about a research propitiated by the realization of the professional master's course in Degree in languages (PROFLETRAS) at the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus of Assis (SP). We aim to analyze the reception of a collection of books by the writer Ana Maria Machado in the literacy process of students of the 2nd year of Elementary School. For the development of this research, we selected as an initial corpus the collection entitled “Gato escondido”, constituted by four books namely: “Que Lambança!”, “Delícias e Gostosuras”, “Vamos brincar de escola?” and “Cadê meu travesseiro? The author Ana Maria Machado is notorious for her works in the field of children's literature for instigating her readership to critically reflect on the surrounding social environment. This collection will be explored during the 2022 and 2023 academic year with 7 and 8 year old students regularly enrolled at EMEF “Prof. Milton Rocha”, located in the city of Assis (SP), Brazil. We hope that the “Gato escondido collection” can draw on the formulation of new teaching strategies that contribute to the advancement of the literacy process through literature. With the analysis of the collection and the theoretical contribution of reception aesthetics (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999) and the reception method created by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1993), we aim to contribute to the centralization and development of practices literary reading students.

Keywords: Literature; Reading; Reception method; Literacy; Ana Maria Machado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada da escola - arquivo pessoal	23
Figura 2 - Sala de aula	25
Figura 3 - Laboratório de ciências	26
Figura 4 - Quadra poliesportiva	26
Figura 5 - Biblioteca	27
Figura 6 - Portal São Francisco	28
Figura 7 - testagem para Covid-19	31
Figuras 8 e 9 - Kit de material escolar	31
Figura 10 : Roda de conversa diária e questionamentos	91
Figura 11 : Cena do vídeo da campanha “Ler é um prazer e um dever”	94
Figura 12 - Capa do livro A Visita	102
Figura 13 - O menino abrindo a porteira para a visita	103
Figura 14 - Família recebendo a visita	104
Figura 15 - O menino com medo da visita	105
Figura 16 - O menino espiando a visita	105
Figura 17 - O menino protegendo o irmãozinho da visita	106
Figura 18 - O menino tendo pesadelos com a visita	107
Figura 19 - Menino tomando café e vendo a visita	108
Figura 20 - O menino olhando para o quintal	108
Figura 21 - O menino seguindo a visita	109
Figura 22 - O menino observando a visita	109
Figura 23 - O menino surpreso	110
Figura 24 - A visita pintando	110
Figura 25 - O menino desenhando	111
Figura 26 : Visita indo embora	112

Figura 27 - O menino cresceu	112
Figura 28 - Atividade de produção textual	113
Figura 29 - capa do livro Que lambança	114
Figura 30 - Folha de guarda	116
Figura 31 - Henrique e Isadora com a avó	116
Figura 32 - Isadora e Henrique na Árvore	118
Figura 33 - Isadora e Henrique na horta	119
Figura 34 - Henrique e Isadora brincando na lama	120
Figura 35 - A avó	122
Figura 36 - Isadora tomando banho	123
Figura 37 - Henrique tomando banho	124
Figura 38 - Isadora e Henrique e a avó tomando banho de mangueira	125
Figura 39 - Isadora no colo da avó penteando os cabelos	126
Figura 40 - Avó penteando o cabelo do Henrique	127
Figura 41 - Despedida do Henrique e da Isadora da casa da avó	129
Figura 42 - Cena do videoclipe “Bernardo”	130
Figura 43 - Capa do Audiobook de cantigas	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - descrição e medidas dos espaços da escola	24
Tabela 2 - Renda familiar	29
Tabela 3: Matriz curricular ensino fundamental	32
Tabela 4 - habilidades de língua portuguesa específicas do 2ºano do Ensino Fundamental I	36
Tabela 5 - Índices do Saresp	43
Tabela 6 - Mapa de sondagem da sala	44
Tabela 7- Avaliação diagnóstica de entrada- ADE- Português	45
Tabela 8 - Avaliação da aprendizagem em processo- AAP- Português	46
Tabela 9 - Mapa de sondagem da sala	47
Tabela 10 – Avaliação diagnóstica de entrada -ADE 2023 - Português	48
Tabela 11 – Ensaaios de Ana Maria Machado	67
Tabela 12 – Obras infantis de Ana Maria Machado	68
Tabela 13 – Obras juvenis de Ana Maria Machado	78
Tabela 14 – Coletânea de poemas de Ana Maria Machado	82
Tabela 15 - Prêmios recebidos pela escritora	82
Tabela 16- Habilidades trabalhadas na sequência campanhas de conscientização	93
Tabela 17- Obras da autora	98
Tabela 18 -Produção literária da autora, ilustradora e tradutora Lúcia Hiratsuka	98

SUMÁRIO

Memorial e introdução	11
O Motivo da escolha da pesquisa	18
CAPÍTULO 1- O CAMPO DE PESQUISA	22
1.1 Local da pesquisa	23
1.2 Funcionamento da escola durante a pandemia	30
1.3 Documentos norteadores do município	33
1.4 Análise dos resultados	43
CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL	49
2.1 Literatura infantil e suas dimensões	50
2.2 Estética da Recepção e do Efeito	56
2.3 Método Receptional	59
2.4 A Autora	65
CAPÍTULO 3- A RECEPÇÃO EM SALA DE AULA	85
3.1 No chão da sala de aula	86
3.2 Recepção da obra Que Lambança!	88
3.3 Determinação do horizonte de expectativas	90
3.4 Atendimento do horizonte de expectativas	92
3.5 Ruptura do horizonte de expectativas	95
3.6 Quem é Lúcia Hiratsuka?	96
3.7 Questionamento do horizonte de expectativas	114
3.8 Ampliação do horizonte de expectativas	130
Considerações finais.	133
REFERÊNCIAS	136

Figura 1- Capa do Audiobook de cantigas	146
Figura 2- Cantiga a Canoa Virou	147
Figura 3- Cantiga Sapo Cururu	148
Figura 4- Cantiga Carneirinho, Carneirão	149
Figura 5- Cantiga- O cravo e a Rosa	150
Figura 6- Cantiga- Cai, cai balão	151
Figura 7- Cantiga- Ciranda Cirandinha	152
Figura 8- Cantiga- O meu Galinho	153
Figura 9- Cantiga- A Barata diz que tem	154
Figura 10 – Cantiga -Pintinho amarelinho	155
Figura 11- Cantiga Caranguejo	156

Memorial e introdução

Peço licença para tratar da minha trajetória que se justifica e promove minha pesquisa. Minha trajetória profissional como professora da educação básica iniciou-se na cidade de Assis, por causa dela cheguei até aqui. Antes de iniciar minha trajetória acadêmica, julgo necessário explicar minha constituição pessoal e profissional, pois ambas se interconectam. Sou natural da cidade de Assis, cresci nos entornos da UNESP, mas demorei em ter consciência do que era uma universidade. Atualmente, vejo como a escola teve um papel primordial nessa etapa e foi nesse ambiente, por meio das visitas às universidades, que comecei a me questionar sobre o assunto e a refletir qual área deveria seguir.

Sou a primeira e única da família a cursar uma faculdade pública e esse assunto nunca foi pauta nas rodas de conversas familiares. Meu pai não concluiu o ensino fundamental II e minha mãe, depois de casada, assistiu às aulas junto com as crianças do 4º ano do ensino fundamental, pois naquela época ainda não existia o programa para jovens e adultos. Mesmo não me incentivando a entrar em uma universidade, as lembranças da infância que tenho são sempre dela “devorando” livros e mais livros todos os dias.

Meu interesse pelo curso de Letras começou aos 15 anos, quando eu decidi estudar a língua francesa no Centro de Línguas que antigamente ficava na escola estadual Carolina Burali, em Assis. O curso despertou minha vontade de seguir na área e assim fui pesquisando e planejando como ingressar nesse contexto. Posterior a isso, fui aluna do cursinho Primeira Opção da UNESP no ano de 2008 e no ano seguinte fui aprovada no vestibular.

Ingressei na Universidade no ano de 2009, animada por aprender e obter todo tipo de conhecimento que eu pudesse. Sempre trabalhei enquanto estudava e por este motivo não conseguia me dedicar totalmente às oportunidades que a faculdade oferecia, porém muitos professores ao longo desses anos despertaram em mim interesse na área. Quando estava no segundo ano da faculdade, ingressei na prefeitura municipal de Assis como estagiária e, a partir desse momento, comecei a minha vivência no ambiente escolar. Eu ficava auxiliando uma aluna especial que estava no 4º ano do ensino fundamental, especialmente, com a rotina de sala de aula e com o conteúdo ministrado pela professora. Foi assim que eu comecei a refletir sobre a profissão docente.

Foi no espaço universitário também que participei de alguns simpósios, congressos acadêmicos e fui monitora no evento de línguas vernáculas. Essas ações foram importantes

para minha formação acadêmica, pois, como mencionarei mais adiante, tive que buscar suporte teórico durante os cursos *lato sensu* que realizei, principalmente durante o momento de pandemia. Em 2013, me formei no curso de Letras – Português / Francês e decidi continuar com os meus estudos na área educacional através do curso de pedagogia. Em continuidade, no ano de 2015 iniciei como professora na rede municipal de Assis e trabalhei durante quatro anos com a primeira e a segunda etapa do ensino infantil. Em 2020, fui chamada para assumir o cargo como professora efetiva do Ensino Fundamental.

Nesse percurso de estudos, cursei concomitantemente três pós-graduações *lato sensu* pela faculdade UNINA de Curitiba, sendo elas: educação especial (2017), gestão escolar (2018) e alfabetização e letramento (2021). Com a pandemia do coronavírus e a suspensão das aulas presenciais, consegui lecionar no módulo presencial por 15 dias e, logo após esse período, iniciei no modo *online*, tendo que me adaptar ao modelo EAD. Com o início da pandemia, além das aulas no período da manhã, eu comecei a dar aulas particulares para alunos dos anos iniciais e, por esse motivo, a minha busca por conhecimento nessa área tem se tornado algo contínuo. Como o atendimento era individualizado e cada aluno estava numa etapa do processo de alfabetização, tive que estudar mais para conseguir ajudá-los nesse processo de escrita e de leitura.

Além das aulas municipais e particulares, no período da tarde leciono com base na lei nº 10.097 (a Lei da Aprendizagem), a qual garante que jovens de 14 a 23 anos incompletos tenham a oportunidade de acesso ao primeiro emprego e adentrem o mundo do trabalho. Fui instrutora do programa de aprendizagem e funcionária do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) até maio de 2022 e foi a partir deste programa que me deparei com a defasagem dos alunos não somente nos anos iniciais, mas durante todo o período escolar. Assim, tenho contato diário com jovens e crianças que apresentam déficits no processo de alfabetização e tal situação inquietante me mostra a necessidade de buscar uma formação continuada que me auxilie a entender a complexidade desse sistema (escrito/oral) e me torne uma profissional com recursos para apoiar e auxiliar meus alunos em todas as fases do processo de aprendizagem.

Como mencionei anteriormente, em 2020, tive pouco contato com os alunos e logo entramos no modelo Educação a Distância (EAD) e, com todo o despreparo mundial, me senti perdida. De início, não consegui estabelecer contato com os alunos devido às limitações de recursos tecnológicos da grande maioria, e somente o material impresso sem a mediação de um professor não foi suficiente para sanar as dificuldades constatadas. Ao discutir o modelo de ensino à distância, Barbosa e Moreira da Cunha mencionam que:

No Brasil, essa medida se mostra mais difundida entre as instituições de ensino privadas, mas essa realidade não é a mesma para o sistema público de ensino. A viabilidade dessa ação se depara com questões básicas para sua implementação, como o acesso a uma rede de internet e computadores. Para, além disso, esbarra-se em uma profunda desigualdade social que já antes determinava quem teria direito à educação de qualidade. (2020, p. 34).

Tal desigualdade apresentava-se nas aulas e, entre as idas e vindas do modelo presencial para o virtual, em novembro de 2020 iniciei com aulas particulares de alfabetização para uma aluna que estava no final da 2ª etapa escolar. Após realizar uma sondagem diagnóstica, pesquisei os métodos de alfabetização existentes, focando em algum que pudesse ser adaptado ao meu contexto de trabalho.

Em conversa com uma professora da escola, ela comentou que havia feito um curso do “método das boquinhas” (JARDINI, 2018; 2019) e que ele era adequado para os anos iniciais, além de ajudar no processo de alfabetização. Os cursos eram ministrados por fonoaudiólogas, pois o método também auxiliava com os distúrbios de leitura e escrita, visando o rendimento escolar. Li um pouco sobre o assunto e vi que o método estava oferecendo cursos *online*, com mediação e orientação pedagógica. Ainda em novembro de 2020, fiz o meu primeiro curso de alfabetização com o “método das boquinhas”. Foram três dias de curso *online* com carga total de 30h e, logo no primeiro dia, a partir das falas das palestrantes, percebi que esse método poderia contribuir comigo e com minha aluna.

O que mais chamou a minha atenção foi à agilidade que o método tem em auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica por ser considerado fono-viso-articulatório (JARDINI, 2018; 2019). Na semana seguinte ao curso, comecei a utilizar algumas estratégias que haviam sido discutidas e, em poucas semanas, minha aluna já apresentava consciência fonológica das vogais, conseguia localizar a posição da vogal dentro da palavra e a quantidade de vogais presentes na mesma.

Empenhei-me cada vez mais em conhecer o método por meio dos livros didáticos, vídeos demonstrando o movimento e o som de cada letra, jogos para alfabetização utilizando o método das boquinhas, livros com discussões pedagógicas, cursos online para utilizar o método, avanços na escrita e realização de sondagens. O método trabalha utilizando a boca, que é uma parte do corpo comum a todos os seres humanos e o instrumento que utilizamos para todas as nossas interações e desenvolvimento da nossa comunicação. Em outras palavras:

Por meio de fotos da articulação da emissão instantânea e isolada de cada fonema, a autora defende que a imagem individual, de cada fone, usada de maneira metodológica e controlada, viabiliza e favorece a conversão grafofonêmica, transformando-a de abstrata e de difícil compreensão, em algo concreto e palpável,

acessível a qualquer tipo de aprendiz, posto que todos possuem uma boca (JARDINI, 2019, p. 5).

Ressalto que o “método das boquinhos” não segue o modelo padrão do alfabeto. Primeiro, inicia-se com as vogais e depois com as consoantes L, P, V, T; essas quatro consoantes possuem a estrutura básica adequada para a introdução de consoante + vogal e não tem atrito sonoro ou confrontos ortográficos e, a partir do momento que os alunos se apropriam dessas famílias silábicas, passam da fase Pré-silábica para a fase silábica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Conforme a procura pelo auxílio no processo de alfabetização foi aumentando, eu decidi desenvolver um projeto com a minha sala de aula a partir das ideias do método, pois pude observar e provar a eficácia dele nos alunos particulares. Com o retorno às aulas presenciais, comecei a desenvolver o projeto com os meus alunos do 1º ano do ensino fundamental na escola EMEIF Professor Milton Rocha. Inicialmente, com 10 alunos, solicitei aos pais que enviassem um espelho pequeno na bolsa, pois esse objeto é de fundamental importância para a realização das atividades fono-viso-articulatórias. O aluno precisa ver o movimento que a boca faz quando ele emite o som de cada letra e, a partir disso, ele vai aprendendo que as letras têm nome, mas também têm um som (JARDINI, 2019).

Na sondagem inicial, oito dos dez alunos encontravam-se no nível Pré-silábico, com 45 dias de aula em módulo de rodízio, ou seja, as crianças iam apenas três vezes por semana para a escola. Pude observar melhoras significativas neste grupo. Os oito alunos já conseguiram se apropriar das vogais, venceram o realismo nominal¹ e estavam em transição para a próxima fase da aquisição de leitura e escrita. O projeto continua em desenvolvimento. Atualmente, tenho 22 alunos frequentando as aulas. Além disso, tive que retomar o projeto do início para auxiliar aos que chegaram no início do mês de outubro, após o retorno 100% presencial.

Acredito que a experiência com a primeira aluna particular e com os dez alunos no ensino fundamental público me mostraram que é necessário pesquisar novas atividades, ler sobre os temas que fazem parte do meu cotidiano (como, por exemplo, a alfabetização) e, principalmente, me mostrou que é possível desenvolver atividades que contribuam com essas crianças. Ademais, penso que esse novo projeto possa ser auxiliado a partir de critérios de pesquisa acadêmica e ganhe maior visibilidade, podendo servir de exemplo para ações de

¹ O realismo nominal é uma característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significando (PIAGET, 1962). O sujeito que, em determinado momento do desenvolvimento cognitivo, apresenta este pensamento realista nominal, tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere. (NOBRE; ROAZZI, 2011, p. 326).

outros professores e professoras. Pensando nisso, passo a seguir para uma junção dessa ideia ao PROFLETRAS.

Depois de cinco anos como funcionária da prefeitura de Assis, e com as experiências que obtive nesses anos (como mencionado na seção anterior), senti a necessidade de complementar a minha formação, aprimorando e atualizando os meus conhecimentos em relação ao conteúdo que leciono nas séries iniciais. Em 2021, concluí uma pós-graduação *lato sensu* em alfabetização e letramento e senti a necessidade de me aprofundar mais nessa área, sobretudo, por ter compreendido que:

[...] nos vários métodos de alfabetização, é que é necessário primeiro aprender a ler e a escrever, entendidos como codificar e decodificar as relações letras-fonemas, para só depois ler ‘de verdade’ - gibis, livros, jornais, cartazes etc. Ou escrever ‘de verdade’ - bilhetes, histórias, parlendas, convites etc. (SOARES, 2020, p. 285).

Assim, comecei a indagar sobre a continuidade do projeto que iniciei com meus alunos tendo em vista a realização de um trabalho em conjunto com a literatura, no intuito de desenvolver um processo de letramento literário. Percebi que o “método das boquinhas” tem me auxiliado na compreensão fonológica e visual do alfabeto e tem permitido que as crianças desenvolvessem uma consciência sobre o som e a escrita das letras. Porém, senti a necessidade de aliar esse avanço com a formação de leitores. Ainda, segundo Soares:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, a ciência em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e de produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (2020, p. 27).

O ensino da literatura é de extrema relevância para a emancipação do leitor. Além de auxiliar no processo de alfabetização e letramento, a literatura proporciona o desenvolvimento da criticidade do ser humano. Antônio Candido define literatura como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CÂNDIDO, 1995, p. 174). Vista desse modo, a literatura está inserida em todos os tempos da nossa história; ainda segundo Cândido (1995), ela é um direito universal e tem papel formador de personalidade, sendo um suporte significativo no processo educacional e de formação do ser humano.

Quando falamos de literatura infantil nos deparamos com um preconceito a respeito desse gênero do subsistema literário, por ter como seu público-alvo as crianças, visto como uma literatura menor, por abordar livros com ilustrações, textos pequenos ou, muitas vezes, textos que precisam de um leitor apto para realizar a leitura, como ressalta Coelho:

Vulgarmente a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor (COELHO, 2000, p. 29).

A literatura infantil é tão importante como a literatura para adultos, ainda mais por ser apresentada aos leitores desde o início da formação da sua personalidade. Independentemente da faixa etária, são textos que devem fazer parte do cotidiano dos seres humanos. E estamos diariamente rodeados por literatura. Nelly Novaes Coelho define literatura como:

[...] uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma determinada experiência humana, dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse ‘modo’ é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou a suas crianças é conhecer os ideais e valores sobre os quais cada sociedade se fundamentou e se fundamenta [...] (COELHO, 2000, p.27-28).

No que diz respeito à literatura infantil, a importância de ter contato com livros desde cedo é considerada relevante para a formação do leitor literário, porém não é um aspecto decisivo para a sua formação. Os primeiros anos de escolarização devem proporcionar o contato com os diversos tipos de textos e autores literários e essas experiências podem levar o leitor a imergir nesse universo. Para Aguiar (2004, p. 25), “[...] é, sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor”. De acordo com essa estudiosa:

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis. Por essas vias, não haverá alfabetizados funcionais, que apenas soletram ordens a serem obedecidas e informações a serem digeridas, mas leitores críticos, capazes de interagir com textos das mais diversas naturezas sociais e institucionais (jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos, etc.) e estender essa capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana (AGUIAR, 2004, p.24).

Partindo desse pressuposto, precisamos manter um lugar especial para a literatura dentro das escolas e não uma obrigatoriedade curricular; é preciso ensiná-la e fundamentá-la através do letramento literário. Disseminá-la no ambiente escolar torna-se uma missão indispensável para o saber literário, de modo que a literatura atinja seu objetivo humanizador, conforme nos afirma Rildo Cosson:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização (COSSON, 2014, p. 17).

A literatura infantil proporciona momentos de criatividade e de sonhos no mundo da imaginação, levando a criança a se reconhecer dentro das histórias e romper com seus horizontes até então conhecidos. Formando, assim, leitores pensantes e questionadores:

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terão maior significado para elas (MUNEVECK, 2010, p. 24).

O incentivo à leitura começa sempre na primeira infância quando a criança aprende imitando os adultos, logo se ela tiver bons exemplos dentro de casa com pais leitores, esse despertar poderá começar muito antes dela adentrar a escola. O hábito da leitura é algo que precisa ser cultivado ao longo de toda a vida do ser humano. Precisamos praticar a leitura para nos aprimorar cada dia mais. Estamos falando de um processo de interação entre o leitor e o texto (SOLÉ, 1998) e cabe a nós, educadores, oferecer essa interação e mediar essas práticas de letramento literário. É papel da escola proporcionar às crianças a oportunidade de construir práticas de leitura, especialmente a do texto literário (CADEMARTORI, 2006; LEÃO, 2006), a fim de que a leitura não continue sendo privilégio de um determinado grupo social.

O texto literário contribui para o desenvolvimento do ser humano, auxiliando em sua percepção frente ao mundo. Considerando que um dos objetivos da escola é a formação do leitor, cabe aos professores das séries iniciais a tarefa de se aprofundar a respeito do impacto que a literatura infantil tem na humanização dos seus alunos.

O Motivo da escolha da pesquisa

O desenvolvimento da literatura na alfabetização apresenta a possibilidade de auxiliar as crianças a compreenderem aquilo que estão lendo, facilitando o processo de escrita, aumentando o vocabulário e desenvolvendo o olhar crítico desde as séries iniciais. Um bom escritor, antes de tudo, é um bom leitor. Por meio da leitura, conseguimos adquirir habilidades para o aprimoramento da nossa escrita, a aquisição do sistema alfabético e a apropriação das regras ortográficas que necessitam de muita prática para serem consolidadas ao longo da vida, levando-nos, até mesmo na fase adulta, a consultar e a recorrer a dicionários para sanar dúvidas gramaticais.

A literatura humaniza, liberta e nos faz ver além das possibilidades do dia a dia, porque nos permite pensar “fora da caixa” e dar “asas” à imaginação. A coleção “Gato escondido”, composta por obras literárias ilustradas, com texto de Ana Maria Machado e ilustrações de Denise Fraifeld, apresenta significativo potencial para o processo de formação do leitor crítico das séries iniciais. Compõem essa coleção os seguintes livros: *Cadê meu travesseiro?* (2004), *Delícias e gostosuras* (2005), *Que lambança!* (2004), e *vamos brincar de escola?* (2005).

Na leitura e recepção dessas obras exploraremos a intertextualidade que seus poemas narrativos estabelecem com cantigas, parlendas, contos de fadas, provérbios, entre outros textos, instigando a criança a usar sua memória para lembrá-los. Também, visando à formação do leitor estético ou crítico (ECO, 2003), motivarmos as crianças a detectar o diálogo entre texto verbal e imagético que se estabelece em cada livro da coleção, bem como os efeitos de sentido das rimas, aliterações, assonâncias, entre outros, expostos no plano sonoro. Para aqueles que ainda não dominam a fluência na leitura e na escrita, os livros estão recheados de ilustrações que conversam com o texto escrito. As obras trabalham com páginas duplas, sempre com um texto imagético, dando pistas do que irá aparecer no texto escrito.

Podemos observar que a leitura e a escrita estão presentes em todo o processo de aquisição do conhecimento escolar. Despertar o interesse das crianças desde o seu processo de alfabetização nas séries iniciais é deixar o caminho mais leve e divertido, aproximando a linguagem e o contexto das histórias com assuntos do cotidiano infantil.

A coleção “Gato escondido” da autora Ana Maria Machado é composta por quatro livros. Suas histórias são voltadas para crianças que estão começando a ler. A coleção aborda temas do cotidiano infantil, com ilustrações divertidas e histórias engraçadas. Todos os quatro livros da coleção são ilustrados pela Denise Fraifeld. O primeiro livro, intitulado *Delícias e*

gostosuras (2005), traz a história da personagem Isadora e seu irmão Henrique, que foram passar o final de semana na casa da avó. A avó cozinha comidas tipicamente brasileiras, inclusive os doces que agradam ao paladar da criançada. Esse exemplar possui 24 páginas.

O segundo livro, intitulado *Que Lambança!* (2004), dá sequência às histórias dos nossos personagens brincando na casa da avó, onde todas as brincadeiras são permitidas e quando a mãe vem buscá-los nem imagina a lambança que aprontaram o dia todo. Esse exemplar possui 22 páginas.

O terceiro livro, intitulado *Vamos brincar de escola?* (2005) vai abordar o momento em que os dois irmãos começam a frequentar a escola, ambiente onde vão aprender e brincar bastante, sem renunciar ao tempo que passam com a avó cantando cantigas e passeando pelo mundo dos contos de fadas. Esse terceiro livro possui 22 páginas também.

O último livro da coleção, intitulado *Cadê meu travesseiro?* (2004), apresenta um questionamento feito pela personagem Isadora e vem fechando a sequência de acontecimentos de uma rotina comum de crianças com a mesma idade dos nossos personagens que, após várias aventuras, chegam ao momento de descansar e dormir através de cantigas, parlendas e contos de fadas. Esse quarto e último exemplar possui 24 páginas.

As obras da coleção apresentam várias intertextualidades com os contos de fadas, cantigas de roda, canções infantis, rimas, parlendas, marchinhas de carnaval, provérbios, personagens de histórias em quadrinhos e temas que nos remetem a memórias afetivas adquiridas e desenvolvidas durante o período da infância. Com essa riqueza de conteúdos que a coleção traz, podemos contemplar as habilidades sugeridas pela BNCC para o ano série e aplicar o Método Recepcional, preconizado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, dentro da sala de aula, passando por vários gêneros textuais e preparando os alunos para os poemas narrativos que a coleção oferece.

A pesquisa seguirá um caráter qualitativo, cujo foco será centrado na pesquisa-ação. Entendemos que a abordagem qualitativa parte do fundamento da relação dinâmica entre o sujeito e sua realidade, se tratando de uma relação, na qual exista um condicionamento do meio para o indivíduo, Luke e André pontuam: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento [...]” (1986, p. 11). Para a recepção dessas obras, utilizaremos o Método Recepcional, apresentado por Bordini e Aguiar (1993), calcado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). Acreditamos que o método facilita a relação entre leitor e obra, amplia o repertório de leitura e permite aprofundar reflexões sobre valor estético. Para tanto, serão utilizadas todas as etapas do método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.

1) determinação do horizonte de expectativas; 2) atendimento do horizonte de expectativas; 3) ruptura do horizonte de expectativas; 4) questionamento do horizonte de expectativas; 5) ampliação do horizonte de expectativas.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos entrevistas, gravação de vídeos e áudios, é um diário de bordo. Tendo em vista o que foi exposto nos objetivos e metodologia deste projeto, esperamos confrontar com estes desafios: 1. O atraso nas habilidades estipuladas pela BNCC, de acordo com o ano da série; 2. A defasagem no sistema de escrita e leitura devido à pandemia COVID-19; 3. Os recursos financeiros para adquirir um exemplar para cada aluno do material a ser estudado neste projeto; 4. O estudo para aprofundamento e embasamento teórico, bem como as estratégias a serem aplicadas no decorrer do ano letivo; 5. a adaptação do projeto dentro da sala de aula com a rotina diária do 2º ano; 6. o conciliar entre os livros didáticos obrigatórios e a coleção a ser trabalhada.

Para a consecução dos objetivos, esta dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o campo em que a pesquisa se desenvolve, discorremos sobre a escola municipal EMEIF Prof. Milton Rocha na cidade de Assis SP, sobre a sala de 2º ano D e seus discentes no processo do contato com a leitura. No segundo capítulo, tratamos da trajetória da literatura juvenil e apresentamos os estudos sobre a Estética da Recepção sobre a luz de autores como Jauss (1994) e Iser, (1996, 1999) e o Método Receptional criado por Bordini e Aguiar (1993). E no terceiro capítulo que a traçamos os apontamentos da pesquisa com discentes do 2º ano D sobre a ótica receptiva através da uma coleção de livros da escritora Ana Maria Machado no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, intitulada “Gato escondida” constituída por quatro livros: *Que Lambança!* (2004), *Delícias e Gostosuras* (2005), *vamos brincar de escola?* (2004), e *cadê meu travesseiro?* (2004).

A escolha se dá pela capacidade da autora notória de instigar o seu público-leitor a refletir de forma crítica sobre o meio social circundante, pelo reconhecimento de suas obras no campo da literatura infantil. No primeiro capítulo, abordamos o campo da pesquisa e a comunidade escolar como um todo, assim como o ambiente e todos os espaços onde os alunos convivem diariamente. No capítulo dois, discorremos sobre as bases teóricas e os pilares que sustentam a pesquisa que embasa esta dissertação. Tratamos da dimensão psicossocial da literatura infantil e refletimos sobre a Estética da Recepção e do Efeito, cujos aportes teóricos estão na base do Método Receptional, de Bordini e Aguiar (1993). No terceiro e último capítulo, apresentamos a recepção da obra *Delícias e Gostosuras* (2005), de Ana Maria Machado, eleita como mais atraente pela turma, entre os quatro livros da coleção

“Gato escondido”. Todos os capítulos se completam e constituem um todo que culmina na conclusão.

O CAMPO DE PESQUISA

1.1 Local da pesquisa

Neste capítulo, faremos a descrição e a análise do local onde a pesquisa foi realizada: a EMEIF Professor Milton Rocha, localizada na Rua Pedro Hernandez nº 319, bairro Portal São Francisco no município de Assis, interior do estado de São Paulo. Estamos falando de uma das 29 unidades pertencentes à rede municipal de Assis. A seguir, pode-se notar uma foto dessa EMEIF:



Figura 1 - Entrada da escola - arquivo pessoal
Fonte: <https://www.educacao.assis.sp.gov.br/emeif>

Em 2022, ministramos aulas de todos os componentes curriculares voltados para o Ensino Fundamental I na referida escola. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEIF², a escola funciona em um prédio construído pelo governo do estado de São Paulo para o município de Assis, com ocupação própria de uma área total de 10932,75m², com área construída de 3121,38m² e área livre de 7811,37m².

A construção da escola teve início em 2018 e foi concluída em julho de 2019, com inauguração realizada em 21 de novembro do mesmo ano. Desde a inauguração, a escola conta com salas de aula, espaço administrativo e ambientes pedagógicos. Além dos espaços e instalações supracitados, há outras dependências escolares, listadas na tabela 1, disposta a seguir:

² O PPP da referida escola encontra-se à disposição para consulta na Unidade Escolar e na plataforma digital do município: [DEMANDANET ASSIS](https://www.educacao.assis.sp.gov.br/demandanet).

QUADRO 2- OUTRAS DEPENDÊNCIAS		
Nº SALA	DESCRIÇÃO	ÁREA m2
13	ALMOXARIFADO	8,2
14	AUDITÓRIO	59,8
15	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA / SALA	15,27
16	COZINHA	31,2
17	DEPÓSITO DE ALIMENTOS	14,8
18	DESPENSA MATERIAL DE LIMPEZA	2,2
19	DIRETORIA / SALA	12
20	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	69,41
21	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	51,82
22	PÁTIO COBERTO	225,8
23	PROFESSORES / SALA	23,7
24	QUADRA COBERTA	844
25	SALA DE LEITURA	68,25
26	SALA DO GRÊMIO	34,22
27	SANITÁRIO ADEQUADO À PRÉ ESCOLA FEM.	14,94
28	SANITÁRIO ADEQUADO À PRÉ ESCOLA MASC.	14,1
29	SANITÁRIO ALUNO FEMININO	14,94
30	SANITÁRIO ALUNO MASCULINO	14,1
31	SECRETARIA / SALA	27,83
32	VESTIÁRIO FEMININO	25,4
33	VESTIÁRIO MASCULINO	25,4
34	HALL DE ENTRADA	38,00
35	SALA MULTIUSO	11,33
36	SANITÁRIO FEM. – DIRETORIA E PROF.	4,65
37	SANITÁRIO MASC. – DIRETORIA E PROF.	4,65
38	ÁREA DE SERVIÇO	8,35
39	W.C. - CHUVEIRO	3,35

Tabela 1 - descrição e medidas dos espaços da escola

Fonte: PPP

A escola possui 12 salas de aula, uma sala de informática, um laboratório, uma biblioteca, um auditório, um grêmio, uma diretoria, uma secretaria, uma sala do coordenador pedagógico, uma sala de professores, um pátio coberto (refeitório), um almoxarifado, uma área de serviços, uma cozinha, um sanitário de adultos adaptado, três sanitários infantis, uma quadra poliesportiva, área verde e jardim. Todas as 12 salas de aula da escola apresentam a área de 50,6 m² e capacidade máxima de 42 alunos.

As salas são amplas e bem arejadas, possuem dois ventiladores, dois armários, uma mesa para o professor, um nicho, uma estante para livros e as carteiras dos alunos. Todas as salas são equipadas com tecnologia, pensando na facilidade das aulas expositivas, assim, todas possuem lousa digital e um quadro branco.



Figura 2 - Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal

A escola dispõe de um moderno laboratório, que foi equipado no ano de 2022, recebendo reagentes, bases para manipulá-los, além de microscópios simples e microscópio composto. Também recebeu um esqueleto humano e um corpo humano com as anatomias dos órgãos. Os professores da unidade escolar receberam um curso básico para aprender a manipular os reagentes do laboratório e os cuidados básicos sobre o uso do mesmo. Esse curso foi oferecido pela secretaria da Educação em parceria com os docentes da Unesp do curso de Biologia. Em 2023 o laboratório começou a ser utilizado pelos alunos em parceria com estudantes da UNESP para preparação de experimentos e seguindo um cronograma semanal por classes, como apresenta a imagem a seguir:



Figura 3 - Laboratório de ciências

Fonte: Arquivo pessoal

A quadra poliesportiva da escola é ampla e arejada, fica aos fundos do primeiro bloco e é onde acontecem as aulas de Educação Física e as recreações dos alunos. Possui arquibancadas nas duas laterais.



Figura 4 - Quadra poliesportiva

Fonte: Arquivo pessoal

A biblioteca conta com mais de 2450 exemplares de livros, desses, 450 foram adquiridos no começo do 1º bimestre de 2023, são títulos para todas as faixas etárias e estão divididos, nas estantes, de acordo com as séries (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano).



Figura 5 - Biblioteca

Fonte: Arquivo pessoal

A infraestrutura da escola é relativamente nova e se encontra em bom estado de preservação. As salas de aula são equipadas com ventiladores de parede e possuem duas portas, o que facilita o acesso à ventilação. Algumas salas específicas como laboratório de informática, biblioteca, auditório, laboratório de ciências são equipadas com ar-condicionado. A previsão para 2023 é que todas as salas sejam providas com climatização. Todos esses aparelhos já se encontram na escola e aguardam instalação. Recentemente, o pátio recebeu os toldos de proteção para os dias de chuva e de frio, o que facilitou o acesso dos alunos no horário das refeições. A quadra poliesportiva é coberta e arejada. A escola possui uma infraestrutura com vários espaços abertos para áreas de convivência, como pátio, parquinho e área verde.

A biblioteca possui bancadas, prateleiras de livros, mesas para estudos, porém a escola, por ser relativamente nova, ainda não possui o cadastro para receber os livros do PNLD. O acervo conta com quase 2 mil livros que foram arrecadados por meio de doação. Isso tem impossibilitado o empréstimo de livros para os alunos. A coordenadora pedagógica elaborou um cronograma para visitas à biblioteca; todas as terças-feiras, os alunos escolhiam alguns livros para folhear e, a partir das ilustrações, recontar a história, visto que a biblioteca não possui uma bibliotecária e os alunos ainda não estavam alfabetizados. Apesar do projeto

“Construindo Nossa Biblioteca” o espaço destinado acabou se tornando um depósito, todos os materiais escolares que chegavam ou que sobravam eram guardados na biblioteca temporariamente, entretanto isso fez com que o lugar deixasse de cumprir com o objetivo inicial, de modo que os alunos e professores perderam o interesse em seguir o cronograma. Na figura x, podemos constatar as condições que acabamos de relatar. Devido à situação em que se encontra a biblioteca da escola, o projeto passou a ser desenvolvido dentro da sala de aula do 2º ano D.

O bairro onde a escola está localizada é relativamente novo, em crescente expansão e, em sua maioria, composto por residências e alguns estabelecimentos comerciais, com um supermercado que contém posto de gasolina, loja de calçados, sorveteria, padaria, choperia, lojas de roupas, cosméticos, manutenção de carros e etc. A seguir podemos analisar uma imagem feita por satélite da localização exata da escola e do bairro ao redor:

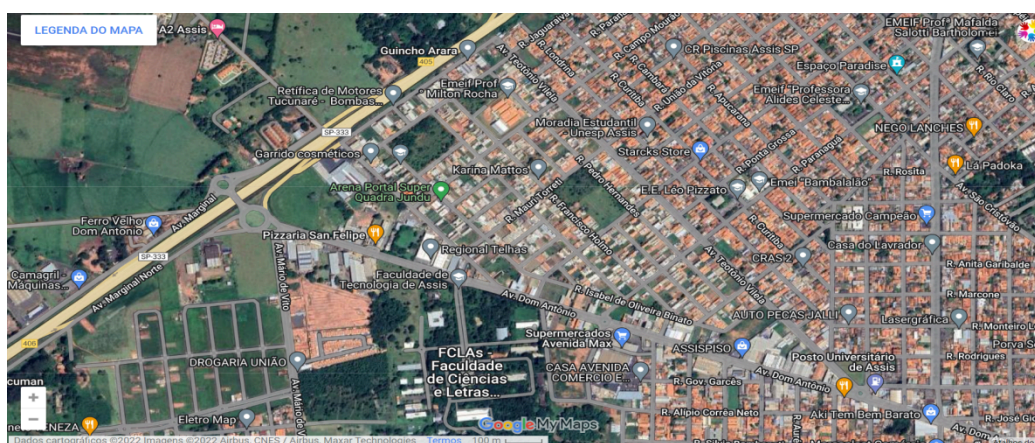


Figura 6 - Portal São Francisco

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-22.6471141,-50.4204816,2598m/data=!3m1!1e3?entry=ttu>

Além disso, o campus da UNESP de Assis fica localizado a cinco minutos de distância e há algumas fábricas e indústrias em torno da escola. A maioria dos estudantes reside próxima à escola, porém temos estudantes que moram em bairros mais distantes e utilizam vans, carros e motos como meios de transporte.

A EMEIF Professor Milton Rocha é considerada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como sendo uma escola modelo dentro da cidade de Assis. Todos os projetos criados pela SME são lançados primeiro nesta unidade escolar para depois serem aplicados nas demais unidades. Todas as salas de aula contam com tecnologia educacional, isto é, televisores/computadores de 75 polegadas com *touch screen*, câmeras de vídeos,

microfones, *notebooks* para cada sala de aula e para cada professor. A escola também possui um laboratório de ciências, onde há uma parceria com a UNESP de Assis. Todo o corpo docente passou por uma formação específica com professores e estudantes do curso de graduação em Ciências Biológicas, de modo que pudemos auxiliar os nossos alunos nas aulas de laboratório.

Atualmente, a escola tem, em média, 300 alunos matriculados e distribuídos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, e atende crianças na faixa etária de 6 até 10 anos de idade em período integral. O corpo docente conta com um quadro de 23 professores efetivos, uma coordenadora pedagógica efetiva, uma secretária efetiva, uma diretora temporária, uma vice-diretora temporária, três agentes escolares, uma merendeira, dois auxiliares de cozinha, sete estagiários, três auxiliares de limpeza e um vigia noturno.

Segundo o PPP, o perfil econômico da comunidade escolar é composto por filhos de trabalhadores, em sua maioria, com o ensino médio incompleto, tendo renda familiar em média de um a três salários mínimos; moram em casas pequenas; como meio de comunicação utilizam rádio, televisão, celular e internet; 95% utiliza do sistema público de saúde. Os responsáveis trabalham em diversos tipos de profissões, tendo a área do comércio como sua maior concentração.

No quadro-tabela abaixo, podemos observar as características socioeconômicas da comunidade escolar:

ENSINO FUNDAMENTAL	
RENDA FAMILIAR	
VALOR DA RENDA FAMILIAR	FAMÍLIA
R\$ 900,00	17
R\$ 1.000,00	11
R\$ 1.200,00	37
R\$ 1.500,00	21
R\$ 1.800,00	07
R\$ 2.000,00	37
R\$ 2.300,00	20
R\$ 2.500,00	09
R\$ 3.000,00	31
R\$ 3.200,00	04
R\$ 3.500,00	06
R\$ 4.000,00	15
R\$ 5.000,00	14
R\$ 6.000,00	02
R\$ 7.000,00	02
R\$ 13.000,00	01

Tabela 2 - Renda familiar

Fonte: PPP

Como se pode notar, pela análise do quadro, a renda familiar da maioria dos estudantes ultrapassa dois salários mínimos. Os pais são participativos e estão sempre engajados nos eventos e sábados letivos que a escola proporciona seguindo o calendário escolar da unidade.

1.2 Funcionamento da escola durante a pandemia

A proposta pedagógica da escola tem como objetivo colaborar com a formação de alunos, comprometidos com os problemas sociais para que sejam adultos preparados para o futuro. Desde o início da pandemia, o corpo docente vem se adaptando a fim de levar o ensino através de novas experiências pedagógicas e dinâmicas, por meio da plataforma DEMANDANET, materiais impressos, com interatividade pelo aplicativo *Whatsapp*, *Google Meet* e *Zoom*. Realizamos nosso trabalho através de formações, planejamento e replanejamento anual, cursos, formações e horários de estudos semanais.

A pandemia trouxe muitas mudanças e incertezas em todas as esferas públicas e na municipal isso não foi diferente, em meio ao isolamento a SME precisou se adaptar rapidamente ao ensino remoto para que os alunos não ficassem sem as aulas. O município aderiu à plataforma do estado e os conteúdos eram postados pelos professores através dela, porém não são todas as famílias que conseguiam o acesso por vários motivos, inclusive falta de aparelhos eletrônicos e acesso à internet, com isso, além do material digital postado pelos professores, a escola confeccionava o material impresso e os alunos retiravam na unidade escolar a cada 15 dias. Permanecemos nessa dinâmica o ano de 2020 inteiro.

Em 2021, a partir do segundo semestre as aulas foram retornando gradativamente, por meio de rodízios dos alunos, com todos os cuidados para não promover aglomerações e seguindo todos os protocolos da secretaria da saúde. Não tivemos muita adesão dos alunos, muitos pais ainda apresentavam resistência em enviar os filhos para a escola por medo do contágio. Em média tivemos apenas 10% de frequência nas turmas.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a secretaria da saúde do município realizou também a testagem rápida de Covid-19 nos alunos cujos pais manifestaram interesse, mediante termo de autorização na unidade escolar. O objetivo da testagem em massa foi o de realizar o rastreamento da infecção viral, por meio de inquérito sorológico, a fim de avaliar a exposição dos alunos no ambiente escolar.



Figura 7- testagem para Covid-19

Fonte: PPP

Na foto acima, pode-se observar uma campanha realizada pela Secretaria da Educação, onde os alunos podiam fazer o teste da Covid-19. A mobilização aconteceu em um sábado com todos os alunos que os pais demonstraram interesse, foi organizado um cronograma com os horários para que cada família pudesse comparecer e realizar a testagem.

Em continuidade a essas ações, a escola, durante o período de isolamento da pandemia, realizava a entrega de materiais pedagógicos para os alunos que não tinham acesso à internet e assim não participavam das aulas on-line. Exemplos podem ser vistos a seguir:



Figuras 8 e 9 - Kits de material escolar

Fonte: PPP

Os kits apresentados na imagem 8 e o comunicado apresentado na imagem 9 foram montados pelas professoras de acordo com a necessidade de casa sala. A gestão escolar organizou um calendário para a realização da entrega desses materiais seguindo com todos os protocolos de segurança durante o período de pandemia e os comunicados foram disparados

para os pais por meio de grupos no *Whatsapp*. Os kits auxiliavam os alunos nas atividades em casa e nas aulas online que aconteciam uma vez por semana com os professores das turmas.

Em 2022 os alunos iniciaram o ano letivo frequentando as aulas todos os dias, com carga horária reduzida e sem o horário de descanso para evitar o contágio. As aulas iniciavam às 7h e encerravam às 16h. Na parte da manhã, os professores trabalhavam com a grade curricular comum e no período da tarde, com enriquecimento curricular e oficinas. Na tabela abaixo podemos constatar a distribuição das disciplinas:

- Ensino Fundamental: alterada de acordo com a resolução 02/2019

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – RESOLUÇÃO 02/2019											
BASE NACIONAL COMUM	Componentes curriculares	ANO 1º		ANO 2º		ANO 3º		ANO 4º		ANO 5º	
		nº de aulas		nº de aulas		nº de aulas		nº de aulas		nº de aulas	
	Língua Portuguesa	7		7		7		7		7	
	Educação Física	2		2		2		2		2	
	Matemática	7		7		7		7		7	
	Arte	1		1		1		1		1	
	Ciências Físicas e Biológicas	2		2		2		2		2	
	História	1		1		1		1		1	
	Geografia	1		1		1		1		1	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		21		21		21		21		21	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa	2		2		2		2		2	
	Tecnologia Educacional	1		1		1		1		1	
	Ensino Religioso	1		1		1		1		1	
ENRIQUECIMENTO	Orientação de Estudo										
	Atividades Artísticas e Culturais	6		6		6		6		6	
	Atividades Esportivas, Motoras e Jogos Educativos	4		4		4		4		4	
	Atividades de	4		4		4		4		4	
CURRICULAR	Sustentabilidade Ambiental e ,Saúde										
	Atividades de Inclusão Digital e Tecnologia Educacional	1		1		1		1		1	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA E DO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR		29		29		29		29		29	
TOTAL GERAL		50		50		50		50		50	

Tabela 3: Matriz curricular ensino fundamental

Fonte: PPP

A tabela acima nos mostra a grade curricular do ensino fundamental I e como normalmente as disciplinas são distribuídas dentro da carga horária de 5 horas diárias para escolas de meio período e 9 horas para escolas de tempo integral. Com o retorno das aulas presenciais o currículo permaneceu o mesmo, mas a carga horária foi reduzida. Então, além da defasagem ocasionada pelo período remoto, os professores precisaram lidar com a alta demanda de disciplinas e o período reduzido para sanar todas essas dificuldades iniciais.

1.3 Documentos norteadores do município

O plano de ensino das escolas do município de Assis tem como base o Currículo Paulista e a Base nacional comum curricular – BNCC. Desse modo, as expectativas e as orientações didáticas pedagógicas contribuem para que sejam efetivadas situações de aprendizagem dentro da área de Língua Portuguesa. Ele foi elaborado em um regime de colaboração, objetivando romper com a fragmentação das políticas educacionais e contribuir com as aprendizagens dos alunos, além de desenvolver competências e habilidades em todo o percurso da educação básica. Dessa forma, apresentar este plano alinhado à BNCC significa integrá-lo à política educacional da Educação Básica Municipal. Para tanto, faz-se necessário criar alinhamentos e elaborar ações fundamentais à educação, tais como a formação de professores, o desenvolvimento de uma avaliação mais justa e o alinhamento aos conteúdos e às aprendizagens para toda rede.

O Plano Municipal de Educação de Assis na área de Língua Portuguesa alinhado à BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando seus Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com que preceitua o Plano Nacional de Educação Básica (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o §1º do artigo 1º da LDB – (Lei nº 9394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC propõe desdobramentos que envolvem competências e habilidades ligadas às práticas sociais da linguagem visando à formação integral do aluno.

O componente de Língua Portuguesa está pautado nessa dimensão social, assim, falar, escrever, ler, escutar, são ações que se concretizam nos vários campos de atuação da atividade humana, o que significa, compreender e respeitar as variedades linguísticas

enquanto construções históricas, sociais e culturais. Sabe-se que a criança é um sujeito histórico e de direitos nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ela observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e constrói conhecimento sistematizado, por meio da ação e da reflexão nas interações com o mundo físico e social, tendo um processo de desenvolvimento natural e espontâneo.

Este documento visa oferecer a todos os estudantes a possibilidade de se tornarem leitores e escritores competentes. Isso reforça a intenção da construção de uma escola inclusiva e comprometida com a promoção da aprendizagem. Esse contexto envolve constantes transformações.

Conforme a BNCC, acerca das competências gerais, faz-se necessário:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018).

Em relação às competências de Língua Portuguesa, o texto Currículo Paulista (2020) infere:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p. 20).

Tomando como base os documentos norteadores do estado de São Paulo e do município de Assis, voltamos o nosso olhar às questões de alfabetização e aos meios para que esse processo se concretize efetivamente dentro do período escolar esperado:

É necessário frisar que o Estado de São Paulo tem como meta a completa alfabetização de todas as crianças paulistas, até que completem sete anos, ou seja, no final do 2º ano do Ensino Fundamental. A alfabetização é aqui entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética (ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p. 36).

O questionamento pertinente neste momento é se essas metas e objetivos serão atingidos dentro dos períodos esperados, já que tivemos praticamente dois anos de pandemia e um ensino remoto que, infelizmente, não atingiu a todos os alunos. Dentro das 58 habilidades esperadas para o ano série 2º do Ensino Fundamental I em língua portuguesa, listamos aqui as habilidades esperadas por bimestre:

BIM EST RE	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES
1º	Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	(EF02LP02) Grafar palavras desconhecidas apoiando-se na escrita de palavras familiares e/ou estáveis e nos sons e grafias que diferentes palavras compartilham, como por exemplo, apoiar-se na escrita de "Gabriela" para pensar na escrita da palavra "garrafa".
1º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	(EF02LP09) Pontuar , mesmo que com equívocos, os textos produzidos, usando diferentes sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula e reticências), segundo as características próprias dos diferentes gêneros.
1º	Campo artístico - literário	Oralidade	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, mantendo ritmo e melodia.
1º	Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	(EF02LP12) Ler/compreender cantigas, poemas dentre outros gêneros do campo artístico-literário, com certa autonomia, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.
1º	Campo da vida pública	Escrita / leitura (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP16A) Ler/compreender diferentes gêneros do campo da vida cotidiana (bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EF02LP16B) Identificar a estrutura composicional específica de bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros textos (digitais ou impressos), na leitura.</p> <p>(EF02LP16C) Manter a estrutura composicional específica de bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros textos (digitais ou impressos), na produção escrita.</p>

1º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP13A) Planejar a produção escrita de bilhetes, cartas entre outros gêneros do campo da vida cotidiana (impresso ou digital), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e/ou com a ajuda do professor.</p> <p>(EF02LP13B) Produzir bilhetes, cartas, entre outros textos. (EF02LP13C) Revisar bilhetes, cartas, entre outros textos produzidos.</p> <p>(EF02LP13D) Editar bilhetes, cartas, entre outros textos produzidos e revisados, cuidando da apresentação final do texto.</p>
1º	Campo da vida pública	Leitura (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP14) Ler diferentes gêneros do campo da vida pública utilizados para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação...), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.</p>
1º	Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP18A) Planejar a produção escrita de textos para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação...), utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e/ou com a ajuda do professor.</p> <p>(EF02LP18B) Produzir convites, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação entre outros textos, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero.</p> <p>(EF02LP18C) Revisar convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação entre outros textos produzidos.</p> <p>(EF02LP18D) Editar convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação, entre outros</p>
BIM EST RE	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES
	Todos os	Leitura / escuta	(EF02LP10) Compreender os efeitos de sentido de

2º	campos de atuação	(compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	palavras e/ou expressões, nos textos lidos, pela aproximação (sinonímia) ou oposição (antonímia) de significados.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	(EF02LP11) Compreender , na leitura de textos de diferentes gêneros, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de aumentativo e diminutivo, como por exemplo, os sufixos -ão, -inho e -zinho.
2º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF02LP07A) Planejar a escrita de textos conhecidos de diferentes gêneros, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero, utilizando a letra cursiva. (EF02LP07B) Produzir textos de diferentes gêneros, utilizando a letra cursiva. (EF02LP07C) Revisar os textos produzidos. (EF02LP07D) Editar os textos produzidos e revisados, utilizando a letra cursiva e cuidando da apresentação final do texto.
2º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	(EF02LP08A) Segmentar corretamente as palavras, na produção escrita de textos de diferentes gêneros. (EF02LP08B) Segmentar corretamente as frases de um texto, utilizando ponto final, na produção escrita de textos de diferentes gêneros. (EF02LP08C) Utilizar letra maiúscula no início de frases, ao segmentar o texto, na produção escrita de diferentes gêneros.
2º	Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma)	(EF02LP29) Observar a estrutura composicional de poemas concretos, bem como de ilustrações e outros recursos visuais, para compreender seus efeitos de sentido.
2º	Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma)	(EF02LP28A) Ler/compreender contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros gêneros do campo artístico-literário, com certa autonomia, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP28B) Identificar o conflito gerador em uma narrativa ficcional (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros) e sua resolução.

			(EF02LP28C) (Re)conhecer palavras e expressões utilizadas na caracterização de personagens e ambientes em uma narrativa ficcional (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros).
2º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP27A) Planejar a produção escrita de textos de diferentes gêneros do campo artístico-literário lidos (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e/ou com a ajuda do professor.</p> <p>(EF02LP27B) Produzir contos de fadas, maravilhosos, populares, entre outros textos lidos.</p> <p>(EF02LP27C) Revisar contos de fadas, maravilhosos, populares entre outros textos produzidos.</p> <p>(EF02LP27D) Editar contos de fadas, maravilhosos, populares, entre outros textos produzidos e revisados, cuidando da apresentação final do texto.</p>
2º	Campo da vida pública	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP19A) Planejar a produção escrita de notícias, entre outros gêneros do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor.</p> <p>(EF02LP19B) Produzir notícias, entre outros textos, que possam ser utilizados para compor um jornal falado (em áudio ou vídeo).</p> <p>(EF02LP19C) Revisar notícias, entre outros textos produzidos para serem oralizados em um jornal falado.</p> <p>(EF02LP19D) Oralizar notícias, entre outros textos produzidos e revisados para um jornal falado, utilizando recursos de áudio ou vídeo.</p>
BIM EST RE	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES

3º	Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	(EF02LP03) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas (f/ v, t/d, p/b) e correspondências regulares contextuais (c/qu; g/gu, r/rr, s/z inicial), na produção escrita de textos de diferentes gêneros.
3º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica (Ortografização)	(EF02LP06) Acentuar , corretamente, palavras de uso frequente, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.
3º	Campo artístico-literário	Leitura Escrita (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	(EF02LP17A) Identificar expressões que marcam a passagem do tempo (antes, ontem, há muito tempo...) e a sequência das ações (no dia seguinte, ao anoitecer, logo depois, mais tarde...), na leitura de gêneros do campo artístico-literário (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas...).
			(EF02LP17B) Utilizar expressões que marcam a passagem do tempo (antes, ontem, há muito tempo...) e a sequência das ações (no dia seguinte, ao anoitecer, logo depois, mais tarde...) na produção escrita de gêneros do campo artístico-literário.
3º	Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	(EF02LP26) Ler/ compreender notícias, entre outros gêneros do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor.
3º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF02LP25A) Identificar a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo próprio de gêneros expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, Você sabia quê?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, inclusive em suas versões orais, na leitura/escuta de textos.
			(EF02LP25B) Manter o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo próprio de gêneros como resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, Você sabia quê?, entre outros, em diferentes ambientes digitais de pesquisa, inclusive em suas versões orais, na produção escrita/oral.
3º	Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma)	(EF02LP23) Ler/ compreender verbetes de enciclopédia, entre outros gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa - digitais ou impressos

			- considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e/ou com a ajuda do professor.
3º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP22A) Planejar a produção escrita de verbetes de enciclopédia, entre outros gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa - digitais ou impressos - considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e/ou com a ajuda do professor.</p> <p>(EF02LP22B) Produzir verbetes de enciclopédia, entre outros textos - digitais ou impressos.</p> <p>(EF02LP22C) Revisar verbetes de enciclopédia, dentre outros textos - digitais ou impressos - produzidos.</p> <p>(EF02LP22D) Editar verbetes de enciclopédia, entre outros textos - digitais ou impressos - produzidos e revisados.</p>
BIM EST RE	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES
4º	Campo jornalístico / midiático	Escrita (compartilhada e autônoma) Análise linguística/ semiótica	<p>(EF02LP01A) Grafar corretamente palavras conhecidas/familiares, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.</p> <p>(EF02LP01B) Utilizar letras maiúsculas no início frases e em substantivos próprios, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.</p> <p>(EF02LP01C) Segmentar corretamente as palavras, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.</p> <p>(EF02LP01D) Pontuar textos, utilizando ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, segundo as características próprias dos gêneros.</p>
4º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma) Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	(EF02LP04) Grafar corretamente palavras com ditongos (vassoura, tesoura), dígrafos (repolho, queijo, passeio) e encontros consonantais (graveto, bloco), na produção escrita de textos de diferentes gêneros.
	Todos os	Escrita (compartilhada)	(EF02LP05) Grafar corretamente palavras com

4º	campos de atuação	e autônoma Análise linguística / semiótica (Ortografização)	marcas de nasalização (m, n, sinal gráfico til...), na produção escrita de textos de diferentes gêneros.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	(EF02LP20) Reconhecer a função social de gêneros utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (resumos, mapas conceituais, fichas técnicas, relatos de experiências, entre outros).
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	(EF02LP21) Ler/ compreender diferentes gêneros expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, Você sabia quê?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades, com a mediação do professor.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	<p>(EF02LP24A) Planejar a produção escrita de diferentes gêneros expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, Você sabia quê?, entre outros), que possam ser oralizados em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor.</p> <p>(EF02LP24B) Produzir diferentes gêneros expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, Você sabia quê?, entre outros), que possam ser oralizados em áudio ou vídeo.</p> <p>(EF02LP24C) Revisar os diferentes gêneros expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, Você sabia quê?, entre outros) produzidos, para serem oralizados em áudio ou vídeo.</p> <p>(EF02LP24D) Oralizar diferentes gêneros expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, Você sabia quê?, entre outros) produzidos e revisados, utilizando recursos de áudio ou vídeo.</p>

Tabela 4 - habilidades de língua portuguesa específicas do 2ºano do Ensino Fundamental I (criada pela autora).

A tabela demonstra as habilidades relacionadas às práticas de linguagem da disciplina de Língua Portuguesa e as habilidades que se almeja desenvolverem com a sala do 2º ano durante o desenvolvimento do ano letivo. Como elaborado previamente, a pandemia trouxe dissabores ao fazer pedagógico, afastando compulsoriamente os alunos do entrosamento

direto com seus pares e professores no ambiente escolar, portanto após o retorno presencial às aulas, recebemos alunos com lacunas em seu desenvolvimento, pois o trabalho remoto com esse público não surtiu o efeito desejado no nosso município. As práticas de leitura, oralidade e contato com o texto são primordiais na execução da proposta de consolidação da alfabetização, no contexto pós-pandêmico.

1.4 Análises dos resultados

Por meio das avaliações externas, como o sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) e a avaliação do município, avaliação diagnóstica de entrada (ADE), avaliação de aprendizagem em processo (AAP), voltadas à proficiência em Língua portuguesa, foi possível observar que os estudantes da EMEIF Professor Milton Rocha, tiveram uma evolução dentro dos níveis esperados para a rede pública municipal, aumentando o índice de 2019 que era 6.2 para 6.4 em 2021. O que chamou a atenção da gestão escolar, pois saímos de um ano pandêmico com várias habilidades deficitárias e um trabalho árduo na recuperação desses conteúdos. A seguir podemos constatar na tabela abaixo os resultados do IDEB no ano de 2019 e as projeções para 2021.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: SP

Município: ASSIS Nome da Escola: EMEIF PROF* MILTON ROCHA

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: 4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEIF PROF* MILTON ROCHA							6.2								6.4

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Tabela 5 - Índices do Saresp





Fonte: PPP

Conforme a análise da tabela acima a escola está dentro dos parâmetros esperados e com projeções para continuar desenvolvendo e aumentando os índices até o ano de 2021, após esse período tivemos a pandemia e as avaliações rotineiras que nos davam um norte não foram realizadas. Em 2022, o município perdeu o período de inscrição do SARESP e ficamos

sem os resultados referentes a este ano. Por isso, utilizamos as avaliações diagnósticas elaboradas e aplicadas pelo município, durante os quatro bimestres do ano letivo.

Na imagem abaixo conseguimos ver a evolução do mapa da sala em relação ao nível de escrita. Ao longo do ano são aplicadas quatro sondagens diagnósticas, uma por bimestre. O professor dita uma lista de palavras dentro do mesmo campo semântico e uma frase ao final da sondagem e pede para que o aluno leia e aponte com o dedo as sílabas conforme faz a leitura. Ao final da sondagem o professor conseguirá definir em qual nível da escrita e leitura o aluno se encontra. Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky a psicogênese da língua escrita (1984), dividimos esse processo de alfabetização em quatro fases: Pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético.

Nº	ALUNO	Idade	Nº de dias letivos no período entre as sondagens										Numero de Faltas	% de Faltas *	Observações
			DATA:		DATA:		DATA:		DATA:		DATA:				
			Hipótese	Faltas **	Hipótese	Faltas **	Hipótese	Faltas **	Hipótese	Faltas **	Hipótese	Faltas **			
1	ALICIA DE OLIVEIRA LEITE MACHADO	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
2	ARTHUR LIMA MARTINS DE ALMEIDA	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
3	BRAYAN MOREIRA DOS SANTOS	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
4	CAUA NASCIMENTO BREDA	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
5	DAVI EDUARDO ALVES	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
6	EMANUELLY NOGUEIRA ALVES	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
7	GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
8	GABRIELE DA SILVA PEREIRA	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
9	HEITOR RODRIGUES KAKIUCHI	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
10	JOAO MIGUEL MOREIRA DOS SANTOS	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
11	JULIANO PANCHINIAK DE JESUS	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
12	LIVIA PERES DA CRUZ DOS SANTOS SILVA	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
13	LORENZO NOVELLI VINCIGUERA MORENO	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
14	LUCCA BOFFE SILVA	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
15	MAICON FELIPE THEODORO DA SILVA JUNIOR	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
16	MARIA LUIZA GOMES BEALPINO ROTTER	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
17	MARIA VITORIA BALABEM DOS SANTOS	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
18	MATHEUS PIOVESAN DE ALMEIDA MOREIRA	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
19	MICAELLA KUDIG FERNANDES DA SILVA	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
20	PIETRA OHANA TAMAROZI RAMOS	7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
21	SOFIA DANTAS CLAUDINO	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
22	VITOR EMANUEL FRANCO GRACIOSO	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	
23	MARIA VITORIA TAVARES CAMARGO	8	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	-	

Hipóteses	Legenda:	Quantidade de alunos por sondagem				
		1ª Sond.	2ª Sond.	3ª Sond.	4ª Sond.	5ª Sond.
PRÉ-SILÁBICA		3	2	0	0	0
SILÁB. S/VALOR		7	6	0	0	0
SILÁB. C/VALOR		9	11	4	0	0
SILÁB. ALFABÉTICA		2	1	6	4	2
ALFABÉTICA		1	2	12	17	18
Total de alunos por sondagem		22	22	22	21	20

* Nº DE FALTAS/ Nº DE DIAS LETIVOS
 ** O NÚMERO DE FALTAS ENTRE AS DATAS DAS SONDAJENS
 *** NÃO MODIFIQUE O IMPRESSO, USE A FORMATAÇÃO ORIGINAL

Tabela 6 - Mapa de sondagem da sala

Fonte:- <https://assis.demandanet.com/#>

A partir dessas sondagens conseguimos definir o mapa da sala de aula e planejar as atividades de acordo com o nível de cada aluno e estratégias de como avançar de uma fase para a outra dentro da escrita e leitura. Na imagem acima de dezembro de 2022 podemos verificar o fechamento do ano letivo e a evolução dos alunos.

Na tabela abaixo, podemos observar os níveis de acerto dos alunos do 2ºano D na avaliação diagnóstica de entrada. Esses são os resultados obtidos no início do ano após dois anos de pandemia. A Avaliação foi realizada no início do ano letivo de 2022.

Relatório de Resultados

TURMA: 2º - D

LISTA DE ACERTOS - PONTOS - NOTA - NÍVEL

PROVA: 14/03/2022 Avaliação diagnóstica de entrada - ADE - Português

Nº	NOME	ACERTOS/QUESTÕES	%	NOTA	NÍVEL
1	ALICIA DE OLIVEIRA LEITE MACHADO	30 / 110	27.27	2.7	Abaixo do Básico
2	ARTHUR LIMA MARTINS DE ALMEIDA	Faltou / Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
3	BRAYAN MOREIRA DOS SANTOS	50 / 110	45.45	4.5	Abaixo do Básico
4	CAUA NASCIMENTO BREDA	35 / 110	31.82	3.2	Abaixo do Básico
5	DAVI EDUARDO ALVES	45 / 110	40.91	4.1	Abaixo do Básico
6	EMANUELLY NOGUEIRA ALVES	65 / 110	59.09	5.9	Básico
7	GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA	40 / 110	36.36	3.6	Abaixo do Básico
8	GABRIELE DA SILVA PEREIRA	80 / 110	72.73	7.3	Adequado
9	HEITOR RODRIGUES KAKIUCHI	75 / 110	68.18	6.8	Básico
10	JOAO MIGUEL MOREIRA DOS SANTOS	35 / 110	31.82	3.2	Abaixo do Básico
11	JULIANO PANCHINIAC DE JESUS	80 / 110	72.73	7.3	Adequado
12	LIVIA PERES DA CRUZ DOS SANTOS SILVA	35 / 110	31.82	3.2	Abaixo do Básico
13	LORENZO NOVELLI VINCIGUERA MORENO	55 / 110	50.00	5	Básico
14	LUCCA BOFFE SILVA	90 / 110	81.82	8.2	Adequado
15	MAICON FELIPE THEODORO DA SILVA JUNIOR	50 / 110	45.45	4.5	Abaixo do Básico
16	MARIA LUIZA GOMES BEALPINO ROTTER	55 / 110	50.00	5	Básico
17	MARIA VITORIA BALABEM DOS SANTOS	75 / 110	68.18	6.8	Básico
18	MATHEUS PIOVESAN DE ALMEIDA MOREIRA	50 / 110	45.45	4.5	Abaixo do Básico
19	MICAELLA KUDIG FERNANDES DA SILVA	80 / 110	72.73	7.3	Adequado
20	PIETRA OHANA TAMAROZI RAMOS	70 / 110	63.64	6.4	Básico
21	SOFIA DANTAS CLAUDINO	50 / 110	45.45	4.5	Abaixo do Básico
22	VITOR EMANUEL FRANCO GRACIOSO	65 / 110	59.09	5.9	Básico
23	MARIA VITORIA TAVARES CAMARGO	0 / 110	0.00	0	Abaixo do Básico

Média da prova: 52.32% resultado razoável (nível básico)

Tabela 7- Avaliação diagnóstica de entrada- ADE- Português

FONTE: <https://assis.demandanet.com/#>

Podemos observar que apenas 52.32% da turma está no nível considerado básico e o restante está abaixo do básico e somente 4 alunos estão dentro do nível adequado. As avaliações diagnósticas desenvolvidas pelo município estão de acordo com as habilidades da BNCC esperadas para o ano/série de cada aluno.

A turma teve uma evolução significativa após o desenvolvimento do projeto de literatura na alfabetização e os conteúdos desenvolvidos conforme a grade curricular do ensino fundamental I. Na tabela abaixo, podemos observar a evolução dos alunos do 2ºano D ao final do ano letivo de 2022 e como o desenvolvimento das habilidades esperadas para o ano letivo apresentadas neste capítulo foram consolidadas. Em média 71% da turma encerrou o ano dentro do nível adequado esperado e somente 1 aluno foi considerado abaixo do nível esperado. Ao compararmos as duas tabelas, conseguimos ver nitidamente a evolução da turma em língua portuguesa.

Relatório de Resultados

TURMA: 2º - D

LISTA DE ACERTOS - PONTOS - NOTA - NÍVEL

PROVA: 29/11/2022 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO-AAP - Português

Nº	NOME	ACERTOS/QUESTÕES	%	NOTA	NÍVEL
1	ALICIA DE OLIVEIRA LEITE MACHADO	85 / 110	77.27	7.7	Adequado
2	ARTHUR LIMA MARTINS DE ALMEIDA	Faltou / Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
3	BRAYAN MOREIRA DOS SANTOS	55 / 110	50.00	5	Básico
4	CAUA NASCIMENTO BREDA	65 / 110	59.09	5.9	Básico
5	DAVI EDUARDO ALVES	80 / 110	72.73	7.3	Adequado
6	EMANUELLY NOGUEIRA ALVES	65 / 110	59.09	5.9	Básico
7	GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA	65 / 110	59.09	5.9	Básico
8	GABRIELE DA SILVA PEREIRA	110 / 110	100.00	10	Avançado
9	HEITOR RODRIGUES KAKIUCHI	105 / 110	95.45	9.5	Avançado
10	JOAO MIGUEL MOREIRA DOS SANTOS	70 / 110	63.64	6.4	Básico
11	JULIANO PANCHINIAK DE JESUS	100 / 110	90.91	9.1	Avançado
12	LIVIA PERES DA CRUZ DOS SANTOS SILVA	75 / 110	68.18	6.8	Básico
13	LORENZO NOVELLI VINCIGUERA MORENO	Faltou / Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
14	LUCCA BOFFE SILVA	95 / 110	86.36	8.6	Adequado
15	MAICON FELIPE THEODORO DA SILVA JUNIOR	70 / 110	63.64	6.4	Básico
16	MARIA LUIZA GOMES BEALPINO ROTTER	60 / 110	54.55	5.5	Básico
17	MARIA VITORIA BALABEM DOS SANTOS	75 / 110	68.18	6.8	Básico
18	MATHEUS PIOVESAN DE ALMEIDA MOREIRA	50 / 110	45.45	4.5	Abaixo do Básico
19	MICAELLA KUDIG FERNANDES DA SILVA	105 / 110	95.45	9.5	Avançado
20	PIETRA OHANA TAMAROZI RAMOS	80 / 110	72.73	7.3	Adequado
21	SOFIA DANTAS CLAUDINO	90 / 110	81.82	8.2	Adequado
22	VITOR EMANUEL FRANCO GRACIOSO	Faltou / Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
23	MARIA VITORIA TAVARES CAMARGO	70 / 110	63.64	6.4	Básico

Média geral da prova: 71.36% bom resultado (nível adequado)

Tabela 8 - Avaliação da aprendizagem em processo- AAP- PortuguêsFonte: <https://assis.demandanet.com/#>

A turma do 2ºano D, regularmente matriculada no ano letivo de 2022, permaneceu a mesma em 2023, e seguiu com as mesmas professoras mediadoras, por esse motivo, o projeto se estendeu para o próximo ano. Na transição, tivemos algumas alterações, em 2022, tínhamos 23 alunos matriculados, sendo 10 meninas e 13 meninos com idade de 7 e 8 anos. Em 2023, no 3ºano C, iniciamos o ano com 28 alunos matriculados. Tivemos três transferências e recebemos seis alunos de outra sala da mesma escola. Totalizando 15 meninas e 11 meninos no decorrer do ano letivo com idade entre 8 e 9 anos. Os alunos que foram matriculados nessa turma estavam dentro da expectativa do ano série e não tiveram dificuldades para acompanhar o desenvolvimento do projeto. A seguir, podemos observar a tabela do mapa de sondagem que identifica a hipótese de escrita da turma. A sondagem foi realizada em dezembro de 2023, comparando os dois mapas, podemos observar que a pesquisa alcançou o seu objetivo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da escrita e leitura desses alunos. Finalizamos o ano com 25 alunos alfabéticos e uma aluna silábica alfabética. A aluna em questão veio transferida no 2º semestre do ano letivo e apresenta alguns sinais de transtornos na aprendizagem que estão sob investigação:

MAPA DA CLASSE***

ESCOLA: MILTON ROCHA EMEIF PROF
Professor(a): Keila Fabiana Dutra

Série/Ano - Turma: 3° - C

Nº	ALUNO	Idade	Data Sondagem		Data Sondagem		Data Sondagem		Data Sondagem			
			Hipótese	16/2/2023	Hipótese	17/4/2023	Hipótese	29/7/2023	Hipótese	28/9/2023	Hipótese	4/12/2023
1	ALICIA DE OLIVEIRA LEITE MACHADO	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
2	ANA BEATRIZ DA COSTA BORGES	8		27/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
3	ANA CLARA DE SOUZA FIGUEIREDO	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
4	ARTHUR HENRIQUE DE OLIVEIRA DOS SANTOS	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
5	BRAYAN MOREIRA DOS SANTOS	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
6	DAVI EDUARDO ALVES	9		27/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
7	EMANUELLY NOGUEIRA ALVES	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
8	GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
9	GABRIELE DA SILVA PEREIRA	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
10	HEITOR RODRIGUES KAKIUCHI	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
11	ISABELA VILLARINO DE CASTRO SANTOS VIEIRA	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
12	JOAO MIGUEL MOREIRA DOS SANTOS	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
13	JULIANO PANCHINIAC DE JESUS	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
14	LORENZO FERNANDES CHIEA DE OLIVEIRA	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
15	MAICON FELIPE THEODORO DA SILVA JUNIOR	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
16	MARIA LUIZA GOMES BEALPINO ROTTER	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
17	MARIA VITORIA BALABEM DOS SANTOS	9		27/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
18	MARIA VITORIA TAVARES CAMARGO	9		27/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
19	MARIANA ROSALINO DA SILVA	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
20	MATHEUS PIOVESAN DE ALMEIDA MOREIRA	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
21	MICAELLA KUDIG FERNANDES DA SILVA	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
22	NADIA SANDRIVNA GALAGAN JORDAO	9										
23	NICOLAS ARF DE SOUZA	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
24	PIETRA OHANA TAMAROZI RAMOS	8		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
25	SOFIA DANTAS CLAUDINO	9		16/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
26	VITORIA GABRIELLY ALEXANDRE SCANDOLIARI	9				17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
27	MARIA ANTONIA ARF NORONHA	8				17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023
28	DAVI EDUARDO ALVES	9		27/2/2023		17/4/2023		29/7/2023		28/9/2023		4/12/2023

Hipóteses	Legenda:	Quantidade de alunos por sondagem				
		1ª Sond.	2ª Sond.	3ª Sond.	4ª Sond.	5ª Sond.
PRÉ-SILÁBICA		0	0	0	0	0
SILÁB. S/VALOR		0	0	0	0	0
SILÁB. C/VALOR		0	0	0	0	0
SILÁB. ALFABÉTICA		2	1	1	1	1
ALFABÉTICA		22	25	25	25	25
Total de alunos por sondagem		24	26	26	26	26

Assinatura Diretor(a)

Assinatura Coordenador(a)

Tabela 9 - Mapa de sondagem da sala

Fonte: <https://assis.demandanet.com/#>

No ano de 2023, a rede municipal de Assis aplicou somente a avaliação diagnóstica de entrada. A avaliação foi realizada em abril desse mesmo ano. Observando a avaliação realizada com a turma no final de 2022 e a avaliação apresentada na tabela abaixo, conseguimos verificar que os alunos apresentaram em poucos meses um avanço de 7%, mantendo a turma no nível básico. Não foram realizadas outras avaliações municipais no decorrer do ano letivo, nesse caso, os alunos foram avaliados através de sondagens de escrita e leitura, dentro do campo da língua portuguesa.



PREFEITURA MUNICIPAL DE ASSIS

MILTON ROCHA EMEIF PROF

ENDEREÇO: RUA PEDRO HERNANDES, 390

BAIRRO: PORTAL SÃO FRANCISCO

MUNICÍPIO: ASSIS - SP

HORA DA IMPRESSÃO: 08/12/2023 às 07:51:47:26611

CEP: 19.807.478

EMAIL: milton_rep@edu.assis.sp.gov.br



Relatório de Resultados

TURMA: 3º - C

LISTA DE ACERTOS - PONTOS - NOTA - NÍVEL

PROVA: 17/04/2023 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ENTRADA ADE 2023 - Português

Nº	NOME	ACERTOS/QUESTÕES	%	NOTA	NÍVEL
1	ALICIA DE OLIVEIRA LEITE MACHADO	80 / 110	72.73	7.3	Adequado
2	ANA BEATRIZ DA COSTA BORGES	55 / 110	50.00	5	Básico
3	ANA CLARA DE SOUZA FIGUEIREDO	85 / 110	77.27	7.7	Adequado
4	ARTHUR HENRIQUE DE OLIVEIRA DOS SANTOS	100 / 110	90.91	9.1	Avançado
5	BRAYAN MOREIRA DOS SANTOS	60 / 110	54.55	5.5	Básico
6	DAVI EDUARDO ALVES	T / T	T	T	Transferido
7	EMANUELLY NOGUEIRA ALVES	65 / 110	59.09	5.9	Básico
8	GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA	95 / 110	86.36	8.6	Adequado
9	GABRIELE DA SILVA PEREIRA	95 / 110	86.36	8.6	Adequado
10	HEITOR RODRIGUES KAKIUCHI	110 / 110	100.00	10	Avançado
11	ISABELA VILLARINO DE CASTRO SANTOS VIEIRA	100 / 110	90.91	9.1	Avançado
12	JOÃO MIGUEL MOREIRA DOS SANTOS	60 / 110	54.55	5.5	Básico
13	JULIANO PANCHINIAK DE JESUS	105 / 110	95.45	9.5	Avançado
14	LORENZO FERNANDES CHIEA DE OLIVEIRA	90 / 110	81.82	8.2	Adequado
15	MAICON FELIPE THEODORO DA SILVA JUNIOR	90 / 110	81.82	8.2	Adequado
16	MARIA LUIZA GOMES BEALPINO ROTTER	75 / 110	68.18	6.8	Básico
17	MARIA VITORIA BALABEM DOS SANTOS	95 / 110	86.36	8.6	Adequado
18	MARIA VITORIA TAVARES CAMARGO	85 / 110	77.27	7.7	Adequado
19	MARIANA ROSALINO DA SILVA	110 / 110	100.00	10	Avançado
20	MATHEUS PIOVESAN DE ALMEIDA MOREIRA	90 / 110	81.82	8.2	Adequado
21	MICAELLA KUDIG FERNANDES DA SILVA	100 / 110	90.91	9.1	Avançado
22	NADIA SANDRIVNA GALAGAN JORDAO	T / T	T	T	Transferido
23	NICOLAS ARF DE SOUZA	95 / 110	86.36	8.6	Adequado
24	PIETRA OHANA TAMAROZI RAMOS	100 / 110	90.91	9.1	Avançado
25	SOFIA DANTAS CLAUDINO	85 / 110	77.27	7.7	Adequado
26	VITÓRIA GABRIELLY ALEXANDRE SCANDOLIARI	45 / 110	40.91	4.1	Abaixo do Básico
27	MARIA ANTONIA ARF NORONHA	85 / 110	77.27	7.7	Adequado

Média geral da prova: 78.05% Parabéns, bom resultado (nível adequado)

Tabela 10 – Avaliação diagnóstica de entrada-ADE 2023 - Português

Fonte: <https://assis.demandanet.com/#>

A TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

2.1 Literatura infantil e suas dimensões

A construção do conceito de literatura infantil surge na Europa no século XVII, mas no Brasil, no século XIX. Por sua vez, o conceito de literatura juvenil aparece na cultura livresca e ganha força na produção científica a partir dos anos de 1990. Nesta perspectiva, Clóvis de Oliveira (2021, p.23) afirma que, até a primeira metade do século XX, o mercado editorial não fazia separação “entre a produção para criança e jovem”. Para o autor, as diretrizes educacionais conquistadas no âmbito nacional são catalisadoras da inclusão destas distinções, pois, ao produzir a abertura para a mudança temática das literaturas infantil e juvenil acabaria por incluir pautas fundamentais da sociedade como a “cultura indígena e afro-brasileira”.

Maria do Rosário Mortatti (2001, p.180) define literatura infantil composta por textos escritos por adultos e destinados à leitura de crianças, destacando sua evolução influenciada pelo mercado editorial e por instâncias normatizadoras. Essa contextualização sugere que a definição de literatura infantil é moldada por fatores sociais, culturais e educacionais. No contexto brasileiro, a literatura infantil é considerada um gênero literário com origens ligadas à estruturação do sistema escolar republicano e às concepções de infância da época. A criança, enquanto leitor esperado para esse gênero, era caracterizada, no século XIX, como "sem voz" e "em formação".

A autora (2001) argumenta que a integralidade do crescimento infantil está ligada à escolarização e à aprendizagem da leitura, práticas socioculturais que mediam a relação entre o mundo adulto e o infantil. Em sua pesquisa, Mortatti (2001) destaca uma unidade múltipla constitutiva da literatura infantil, que é simultaneamente literária e didática. Ela argumenta que os termos "literatura" e "infantil" não estão em oposição, mas são complementares, indicando uma hierarquização semântica que é fundamental para a natureza do gênero. A abordagem proposta desafia a ideia de um impasse entre a produção e a pesquisa sobre literatura infantil, enfatizando a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar. Neste sentido, Mortatti (2001, p.181) critica a dicotomia entre pesquisa sobre literatura infantil e pesquisa em literatura, sugerindo que essa abordagem binária é limitada e pouco produtiva. Em vez disso, defende uma atitude interdisciplinar para compreender a complexidade desse campo de conhecimento. Destaca que a construção da identidade específica da literatura infantil como área de conhecimento requer uma abordagem interdisciplinar, especialmente dada a natureza interativa e dinâmica da literatura infantil (MORTATTI, 2001, p.181,182).

A autora argumenta que a atitude interdisciplinar dos pesquisadores interessados na literatura infantil contribuirá para a compreensão dos problemas culturais brasileiros, fornecendo *insights* valiosos que podem orientar decisões relevantes para a sociedade. Em síntese, Mortatti (2001) defende uma abordagem complexa e interdisciplinar para o estudo da literatura infantil, destacando sua relevância cultural, social e educacional, especialmente no contexto brasileiro. A pesquisa sobre literatura infantil exige a leitura de textos desse gênero. O estatuto acadêmico-científico desse campo está diretamente vinculado à produção de uma crítica específica de textos de literatura infantil. Essa crítica atua como mediadora e suporte para a produção da história e teoria próprias desse gênero (MORTATTI, 2001, p.183).

A leitura demandada para esse propósito vai além do envolvimento primordial ou julgamentos preestabelecidos. Ela exige um distanciamento crítico, questionando por que gostamos ou não de um texto. Assim, para analisar a configuração textual, um conceito operativo é necessário para que haja uma abordagem interdisciplinar na identidade específica dos textos do gênero. A estudiosa entende texto, como o objeto de leitura, o qual representa a materialização de um projeto discursivo e intersubjetivo no nível simbólico. No texto, "território comum do leitor e do interlocutor", a língua se concretiza (MORTATTI, 2001, p.182). O que confere singularidade a um texto são os aspectos constitutivos de sua configuração textual, os quais incluem opções temáticas, conteudísticas e estruturais projetadas por um autor específico. Essas opções são determinadas por diversos fatores, como o ponto de vista, lugar social, momento histórico, necessidades, propósitos e público-alvo previsto. A circulação do texto, sua utilização e repercussão precisam consideradas no estudo do texto de literatura infantil (MORTATTI, 2001).

Durante todas as fases do processo de leitura crítica de textos de literatura infantil, a atividade do pesquisador é um ato de interpretação. Esse ato envolve a constitutividade e mediação da linguagem, abrangendo os processos de ler e escrever. A produção de significados e sentidos é parte integrante desse processo, desde a recuperação, reunião, seleção e análise do corpus até a produção do texto final da pesquisa. A análise da autora destaca a importância da análise crítica dos textos de literatura infantil como base para o desenvolvimento acadêmico-científico nessa área, enfatizando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e interdisciplinar (MORTATTI, 2001).

Diante da problematização do movimento histórico de formação da literatura infantil como campo de conhecimento, emerge a hipótese de que a superação de sua condição de minoridade está intimamente vinculada à adoção, por parte dos pesquisadores envolvidos, de uma postura interdisciplinar fundamentada na premissa da unidade múltipla

determinantemente constitutiva do gênero – que é simultaneamente literário e didático. Além disso, essa abordagem se sustenta no conceito de configuração textual. Nessa perspectiva, é apresentada uma proposta de leitura crítica dos textos de literatura infantil. Esta busca oferecer uma contribuição relevante para a validação do estatuto acadêmico-científico desse campo de conhecimento, ainda em fase de desenvolvimento e com grande potencial. Essa proposta implica reconhecer a complexidade intrínseca da literatura infantil, considerando-a não apenas como um fenômeno literário, mas também como um dispositivo didático. A interdisciplinaridade se revela essencial, sugerindo que a compreensão plena desse gênero requer uma abordagem que transcenda as fronteiras tradicionais entre disciplinas acadêmicas. (MORTATTI, 2001).

A noção de configuração textual, como proposta, destaca a importância de analisar textos de literatura infantil como objetos de estudo que refletem escolhas temáticas, estruturais e formais feitas por seus autores. Assim, a proposta de leitura crítica busca ir além da mera apreciação ou julgamento de textos, incentivando uma análise mais profunda que considere a diversidade de fatores que contribuem para a configuração textual única de cada obra de literatura infantil. A intenção é enriquecer o entendimento desse campo de estudo, consolidando sua legitimidade e promovendo avanços significativos na compreensão da literatura infantil como um fenômeno complexo e culturalmente significativo (MORTATTI, 2001, p.185).

Uma das principais diretrizes educacionais no âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz como proposta aproximar mútua e dialogicamente o processo de ensino e aprendizado da realidade do sujeito que aprende e se relaciona com a cultura literária escrita. Importa para BNCC que o alfabetizando se veja como sujeito capaz de construir seu próprio aprendizado de forma autônoma ao relacionar a leitura, por exemplo, como parte da sua realidade, em outras palavras, que seja produzida identificação entre o recurso literário e o contexto psicossocial e cognitivo discentes. Nas palavras de Oliveira (2021, p. 23), promover através da literatura juvenil “um diálogo com a sociedade vigente”. Cabe acrescentar que este também é o objetivo da literatura infantil que interessa a esta dissertação.

Neste sentido, trata-se de relacionar aspectos de verossimilhança entre o contexto de vida do (a) aluno (a) e as linguagens e os sentidos oferecidos pela obra literária. Dessa forma, é preciso que haja conexão, aproximação coerente e harmônica entre os recursos simbólicos e imagéticos, entre a obra literária e a realidade psicossocial de quem aprende, de modo que este sujeito seja capaz de atribuir significação e reconhecer que sua vida é parte de uma obra

através da noção de representatividade ou estranhamento. Esta noção é capaz de potencializar o diálogo e a reflexão para construção de uma educação transformadora, para autonomia e crítica nas perspectivas promovidas por Paulo Freire (2011; 2010).

Philippe Ariès (2006) destaca que a historicidade da literatura infantil é profundamente assinalada por sentidos e caracterizações moralizantes e pedagógicas com viés religioso cristão que, no caso brasileiro, serão responsáveis pela formação educacional na maior parte de nossa história do Brasil. Este *ethos* na educação só passará a ser institucionalmente modificado a partir da Constituição Federal de 1988 que traz a prerrogativa da laicidade do Estado, e das Leis de Diretrizes e Bases e da BNCC.

Essa característica marcadamente colonizadora dos hábitos e costumes presentes na literatura do século XIX e utilizados para o ensino nos colégios é reforçada por Cardoso (2019, p.63), ao analisar em sua dissertação a obra *Simão de Nantua ou O Mercador de Feiras*, obra literária francesa de ficção histórica traduzida e “[...] publicada no Brasil e usada como livro de educação moral e cívica durante todo o Império do Brasil após seu lançamento”.

Deste modo, o itinerário histórico da literatura infantil só passa a incorporar e respaldar seu público institucional e cientificamente depois da implementação das leis nos ambientes educacionais, acompanhado por um movimento que, segundo Ariès (2006), só começa a receber a devida atenção a partir da segunda metade do século XX, colocando a identidade do leitor infantil como parte das construções narrativas de sua literatura. Este apontamento é reforçado por Coelho (2000), ao apontar as transformações nos estilos e estruturas narrativas da literatura infantil pós 1950. Cabe destacar que, nas décadas de 1920, 1930 e 1940, a produção literária de Lobato para o público infantil é inovadora e singular. Ele rompe com o pedagogismo, inovando no comportamento de seus protagonistas – crianças e adultos –, no emprego de uma linguagem próxima de seu leitor e permeada de recursos estilísticos, além de guiada por um discurso libertário. Todavia, somente nos anos 1960 e 1970 haverá uma retomada de sua produção, com os “herdeiros de Lobato”, como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Ziraldo, entre outros.

Assim, a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a alfabetização e o letramento é fundamental, pois determina que ocorra a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental, pois “[...] embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1 e 2 anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2018, p. 89). No entanto, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), a partir de uma avaliação

realizada em 2020, aplicada para avaliar a alfabetização dos alunos no Ensino Fundamental I, os estudantes do segundo ano têm dificuldade de leitura e escrita. Esses níveis na avaliação foram medidos em uma escala de 1 a 8:

Dos 5,6 milhões de estudantes que foram submetidos à realização das provas de Português e Matemática, apenas 5% dos estudantes chegaram ao nível 8, onde são capazes de inferir informações em textos longos, enquanto 17,8% alcançaram o nível 4, onde conseguem escrever palavras trissílabas ou localizar informações explícitas no final de um texto curto. Já 27,5% estão nos níveis 1, 2 e 3 de desempenho ou até abaixo do nível mínimo. (BRASIL, 2018, s/p).

De acordo com matéria publicada por Corrá e Silva (2022, s/p), com dados mais recentes sobre a alfabetização e letramento no Brasil, divulgados no ano passado pela ONG Todos Pela Educação, o número de crianças que não sabe ler e escrever cresceu 66% na Pandemia de Covid-19, esses dados divulgados consideram crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos de idade. Diante desse cenário, se faz necessário que as práticas docentes busquem o sucesso na alfabetização, baseando-se em teorias que beneficiam a educação, ressalta-se aqui então que a teoria construtivista traz grandes contribuições para esse processo (CORRÁ; SILVA, 2022, s/p).

No construtivismo é o aluno quem constrói o seu conhecimento mediado pela ação docente e os conhecimentos prévios do aluno são valorizados, pois, “[...] qualquer novo conhecimento tem origem em um conhecimento anterior” (CARVALHO, 2013, p. 2). Nesta perspectiva, a literatura infantil deve estar relacionada com a produção de sentidos e auto referenciação do discente e seu meio ambiente social. Já o papel do professor não se traduz a um observador passivo, pois ele precisa intervir, participar e também observar se está ou não ocorrendo o progresso do aluno e de que forma está ocorrendo através das metodologias utilizadas. O professor precisa estimular os alunos a pensar, criando problemas cognitivos para eles resolverem e proporcionar situações em que os alunos possam fazer uso social da leitura e da escrita.

Os problemas cognitivos visam causar o desequilíbrio, que faz parte do conceito que Jean Piaget (1976, p.14) cunhou em sua teoria como “Equilíbrio Majorante”. Quando o aluno tem contato com um novo conhecimento através da literatura, por exemplo, ocorre o desequilíbrio. Para retomá-lo é necessário que haja a assimilação e acomodação do novo conhecimento, ocorrendo assim a equilíbrio, ou seja, os dois subprocessos que formam a equilíbrio majorante são: a assimilação e a acomodação. Conforme Carmo:

[...] **Assimilação** é a capacidade de retirar informações essenciais acerca do objeto a ser conhecido, ou seja, refere-se a dar significado ao objeto e incorporá-lo a uma estrutura cognitiva já existente. **Acomodação** refere-se a modificações na estrutura

cognitiva já existente em função das particularidades do objeto a ser conhecido. (2012, p. 168).

Durante seus estudos, Piaget (1976) buscou responder como os sujeitos constroem e acomodam o conhecimento dotando-o de sentidos. Em busca de respostas, ele realizou diversas pesquisas com crianças e identificou os estágios do desenvolvimento cognitivo: o estágio sensório-motor, que é desde o nascimento até por volta dos dois anos de idade; o estágio pré-operacional, que é a partir dos dois anos até por volta dos sete anos; o estágio operacional concreto, que ocorre em torno dos 7 aos 9 anos (estágio em que se encontram os alunos no segundo ano do ensino fundamental); e o estágio operacional formal, que acontece em torno dos 11 anos em diante. (CARNEIRO, n.d., p. 3).

As pesquisas de Piaget abalaram as teorias pedagógicas tradicionais, pois segundo ele os educandos são vistos como os protagonistas no processo educacional e não meros receptores de conhecimentos. As ideias desse autor contribuem muito para o ensino, de acordo com Mocelin e Silva (2020, p. 28): “A explicação de Piaget, sobre passarmos de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado, proporciona muitas sugestões para o ensino [...]”. Essas sugestões são descritas a seguir:

- A aprendizagem escolar não consiste em uma recepção passiva do conhecimento, mas sim em um processo ativo de elaboração;
 - Os erros de compreensão provocados pelas assimilações incompletas ou incorretas do conteúdo são de graus necessários e, frequentemente, acabam sendo úteis para um processo ativo de elaboração;
 - O ensino deve favorecer as interações múltiplas entre o aluno e os conteúdos que ele tem que aprender;
 - O aluno constrói o conhecimento por meio de ações efetivas ou mentais que realiza sobre o conteúdo de aprendizagem.
- [...] ● Se o conteúdo que o aluno deve aprender está excessivamente afastado de suas possibilidades de compreensão, não será produzido nenhum desequilíbrio em seus esquemas; ou talvez, será produzido um desequilíbrio tal, que qualquer possibilidade de mudança será inviável.
- Se o conteúdo que o aluno deve aprender está totalmente ajustado às suas possibilidades de compreensão, tampouco acontecerá desequilíbrio algum, e a aprendizagem real será, novamente, nula ou muito limitada.
 - Entre esses extremos, existe uma zona na qual os conteúdos podem provocar uma defasagem ótima, ou seja, um desequilíbrio manejável pelas possibilidades de compreensão do aluno.
- Nesta zona é que deve estar situada a ação pedagógica [...]. (COLL et al apud MOCELIN; SILVA, 2020, p. 28-29).

Desse modo, o aprendizado a partir da literatura passa pelo entendimento da historicidade, ambiente social e práticas institucionais nos quais ela emerge. Assim, conforme aponta Pasqualini (2008, p. 5), “[...] as relações educativo-pedagógicas abarcariam, por sua vez, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressivas, lúdica, criativa, afetiva,

nutricional, médica, sexual”. Para entendermos a questão do aluno também é necessário pensar a questão e o meio social no qual está inserido, a fim de refletir adiante sobre a recepção e uso da literatura infantil como expressão da vida social.

A partir dos estudos de Vygotsky, conforme Rego (1996), é possível pensar as características psicológicas e socioculturais do aluno e suas relações entre aprendizado e desenvolvimento. A escola tem potencialidades para “[...] favorecer e estimular o desenvolvimento infantil”, em especial, por meio da leitura, conforme reforça Pasqualini (2008). Para Pasqualini (2008) e Rego (1996) é possível compreender o processo educativo como uma ferramenta de transformação das subjetividades dos alunos, conforme as características relacionadas com suas faixas etárias. Pela leitura, também, acredita-se nesta dissertação que se pode fomentar a formação estética do jovem leitor, além da expressão de suas percepções sobre a obra com que interagiu na recepção.

Analisar estas questões à luz da psicologia histórico-cultural é um desafio importante para Pasqualini (2008). Vygotsky propõe uma interação entre indivíduo e o meio, que pode ser usado para refletir a escola e suas questões. Deste modo, para pensar a literatura infantil é indispensável pensar as realidades do público a que as obras se destinam.

2.2 Estética da Recepção e do Efeito

O processo dialógico de ensino e aprendizado, por meio da leitura de literatura infantil e de sua recepção em sala de aula, carece ser constantemente discutido. Neste sentido, é fundamental a interação com os textos literários, visando ao desenvolvimento das características psicológicas típicas do ser humano em etapa de processo formativo e de construção de subjetividades.

Na perspectiva do aluno como sujeito autônomo e produtor de seu próprio conhecimento, o indivíduo ganha protagonismo e autonomia graças ao movimento de simbiose, por meio do qual a obra literária é dotada de sentido a partir da identificação dela com a realidade do aluno e sua cultura. Em outras palavras, o aluno também leva para a escola as características do meio referencial do qual faz parte e a plasticidade da recepção de uma obra depende da troca entre a narrativa vivida e a obra escrita.

Para Pasqualini (2008), a escola neste caso, também faz parte do processo de formação psicossocial se pensada como um espaço de sociabilidade. Essa troca social que vem de diversos lados que formam as experiências educativas, aprendizagem, influências culturais, sem deixar de lado suas influências orgânicas. Nesse sentido, o aprendizado não

vem somente pela troca social, mas através de objetos, representações miméticas, eventos, situações, linguagem e outras formas de representação do real que tornam possíveis diferentes formas do leitor receber o texto em sala de aula, por exemplo. Assim, a educação recebida fora dos espaços tradicionais de ensino e que são levadas impreterivelmente para a escola cumprem um papel primordial na formação dos sujeitos quando relacionadas com literaturas comuns.

Estes movimentos são largamente estudados pelo aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito que, conforme Oliveira (2021, p.12-13), nos permite compreender “[...] de que maneira os leitores, ao receberem [um] texto, dialogam com a obra e como reorganizam discursivamente essa compreensão da leitura”. Em consonância com esse aporte teórico, o Método Recepcional, preconizado por Bordini e Aguiar (1993) torna possível obter êxito em atividades de recepção em sala de aula. Esse método é capaz de promover e ampliar a participação discente em aula. Esse processo decorre na medida em que a construção de seu espaço de experiência e de expectativas dialoga com seu processo formativo, gerando repertório para que o aluno atribua auto referencialização, através da recepção fornecida pelo seu contato com texto (JAUSS, 1994).

A construção de auto referencialização ou sentidos que podem ser gerados através do Método Recepcional possui um escopo amplo capaz de produzir a emancipação dos sujeitos, favorecer em seu desenvolvimento de criticidade e autonomia. A capacidade de leitura crítica do mundo no qual o sujeito está inserido deve-se, neste caso, à relação estabelecida entre sujeito e recursos textuais, gerando senso de reconhecimento, coletividade, pertencimento, identidade, entre outros.

Outro senso gerado pelo Método Recepcional é o de representatividade, pois muitas vezes a literatura acaba sendo sobreposta e atravessada pelos critérios dos mercados editoriais e por orientações burguesas que sobrepuja à construção subjetiva de estratos sociais subalternizados pela ordem capitalista, produzindo apagamento e marginalização através de uma estética conservadora que “[...] propugna a existência de uma arte sem adjetivos, portadora de uma essência do belo concebida universalmente” e conseqüentemente excludente de outras culturas, conforme apontou Duarte, ao ressaltar que:

No campo das artes e da literatura em especial, é corriqueiro o argumento pelo qual elas não têm sexo, nem cor. O conservadorismo estético propugna a existência de uma arte sem adjetivos, portadora de uma essência do belo concebida universalmente. Sob esse prisma, vigoram os preceitos da arte pura, elevada e jamais contaminada pelas contingências ou pulsões da história. Uma arte cuja finalidade é não ter um fim para além de si mesma, como bem a define o idealismo

kantiano. Todavia, no alvorecer do novo milênio, é o caso de se indagar a quem serve esse essencialismo. Não estará ele comprometido com o absolutismo de um pensamento que por séculos impôs outras essências tidas também como sublimes e absolutas, com a finalidade básica de perpetuar hierarquias e naturalizar a exclusão? (2022, s/p).

Deste modo, se faz necessária uma compreensão dos modelos de recepção dos textos literários que seja capaz de fazer frente às romantizações sobre a questão social e que fortaleça a continuidade do apagamento histórico do público leitor. Longe de tornar isso um imperativo, ressaltamos uma necessidade, a de que o Método Receptional atue no sentido de demonstrar ao leitor que este é parte integral das realidades representadas pelo texto literário, que sua vida pode ser compartilhada coletivamente. Defendemos, assim, que debater a recepção deva em primeira instância nos permitir lançar um olhar capaz de ver o contexto social discente como parte do texto literário lido, e não a primeira como desdobramento da segunda, pois a representação desta recepção só é possível pelo entendimento da identidade social como uma estrutura reprodutora de desigualdades.

Nesta perspectiva, a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999) é fundamental para o combate da despersonalização dos sujeitos, sobretudo àqueles marginalizados historicamente. O levantamento acerca da importância da BNCC (2018), colocado no tópico anterior, vai justamente neste sentido ao incluir como obrigatoriedade do ensino a cultura indígena, além do ensino sobre a história das Áfricas, cultura afro-brasileira e dos descendentes das diásporas africanas forçadas pelo tráfico transatlântico. Assim, vale destacar o trecho da BNCC (2018, p.360) que garante o olhar para esta problemática, e que é capaz de transformar a recepção de textos no ensino, a saber:

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais.

Ainda sobre a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), vale destacar que o texto nunca deve estar descolado da realidade do sujeito que o recebe, pois o ponto de partida da obra literária é o leitor (ZILBERMAN, 1989; OLIVEIRA, 2021). Desse modo, o trabalho com a leitura visa ao entendimento do leitor sobre sua própria realidade. De forma mais aprofundada, em sua formação estética, almeja-se promover sua reflexão sobre a forma como se constrói um texto literário. Sempre abordando as temáticas

exploradas na obra pelo viés crítico, pois este é capaz de ampliar seus horizontes. O uso do texto literário para o ensino é importante por promover o desenvolvimento e percepção de sentidos e criticidade. Nesta perspectiva, tomada a partir da leitura de Jauss (1994) e Iser (1996; 1999), a Estética da Recepção e do Efeito tem figura e representação do próprio leitor como imagem e repertório incontornáveis para a existência de um texto.

2.3 Método Receptional

A Estética da Recepção e do Efeito é uma abordagem teórica que se concentra no papel do espectador ou receptor na interpretação e construção de significado em obras, sejam elas literárias ou de arte. Essa teoria argumenta que os efeitos de uma obra de arte não são determinados apenas pelo criador, mas também pela recepção do espectador. De acordo com a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), o público tem um papel ativo na interpretação das obras de arte. As experiências prévias do espectador, seus valores e perspectivas pessoais podem afetar a maneira como eles percebem e interpretam uma obra de arte (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Essa teoria defende que a experiência estética é uma construção social e histórica, que não pode ser separada da cultura e do contexto em que é criada e recebida uma obra literária. Em resumo, a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999) enfatiza a importância da relação entre a obra de arte, o criador e o receptor, sugerindo que o significado da obra é uma construção coletiva. Cardoso (2019) dialoga com essa perspectiva e a reforça no sentido de afirmar a importância que a reverberação e a força geradora de sentidos presentes nos textos e nas obras possuem em sua relação dialógica entre a recepção da leitura e o sujeito que lê.

Para Cardoso (2019), a leitura e a mediação de obras e/ou textos, de modo geral, literários ou jornalísticos, são capazes de produzir transformações tanto na vida pessoal expressa na coletividade, quanto na subjetiva manifesta na relação e significação do próprio sujeito. Assim, nesta abordagem acerca da recepção do texto, Cardoso (2019) enfatiza que os textos literários e jornalísticos atuam com duas formas, simultaneamente, e a partir de uma metáfora da física: a primeira de forma centrípeta, que torna o autor e texto capazes de trazerem o sujeito leitor para seu eixo narrativo central, ao dotar este de sentidos e autorreferenciações importantes para sua orientação no mundo, a partir da recepção da obra; a outra força seria a centrífuga que, após a recepção do texto, expelle e expande as

subjetividades para a vida coletiva, influenciando sobre as formas de se relacionar e ver o mundo, a partir de um significante literário adquirido pelo leitor.

O Método Recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993) é uma abordagem do ensino de literatura que se concentra no papel do leitor nos processos de interpretação da obra literária. Essa abordagem é baseada na Estética da Recepção e do Efeito que compreende a interpretação de uma obra a partir da autossignificação e referenciação que o leitor produz ao ser colocado diante dela, relacionando-a com sua realidade prática e subjetiva.

Nesse sentido, aspectos como a cultura, problemáticas psicossociais e econômicas, contextos urbanos, rurais ou até climáticos, em outras palavras, todo e qualquer significante social que seja capaz de gerar identificação deve ser levado em consideração no aprendizado para que favoreça à produção de uma pedagogia crítica para a autonomia e liberdade, nos moldes descritos por Paulo Freire (1984; 1985; 2010). Por isso, deve-se destacar a importância de a interpretação literária ser mediada com vistas não apenas à realização de uma leitura engessada da literatura, vista apenas como reprodução programática de um conteúdo, mas que toma como partida a cor local onde a leitura e a interpretação são realizadas (ZILBERMAN, 2017).

Paulo Freire (1985) ainda disserta sobre a importância de se produzir um modelo de pedagogia que seja direcionada para o ato de perguntar, capaz de colocar o sujeito numa posição de reconhecimento de um não saber, da dúvida, que encontre terreno fértil para o aprendizado e desenvolvimento de seus sentidos via recepção. Nessa perspectiva, o Método Recepcional atua como um condutor e mediador capaz de ligar o mundo aos sentidos cotidianos dos discentes, construindo identidade e pertencimento ao colocar a vida do aluno como inspiração central na produção literária (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Para a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), a obra literária, independentemente de sua natureza, só existe e pode ser ensinada porque surgiu de referências sociais comuns, seja na construção do real ou do imaginário (BORDINI; AGUIAR, 1993). Para Bordini e Aguiar (1993), o texto literário não existe a priori e independentemente, ele não emerge “do nada”, mas parte de uma percepção do real e de características sociais ou subjetivas que podem ser compartilhadas por outros sujeitos. Por isso, o ponto de partida para o ensino deve ser o sujeito que aprende, pois a obra literária deve ser relacionada com ele. Nesse sentido, Carlo Guinzburg (2014, p.8) oferece uma boa reflexão metafórica e metodológica para o entendimento sobre o olhar a ser lançado em direção à interpretação da obra literária relacionada com o leitor, a saber:

Para compreender o presente, devemos aprender a olhá-lo de esguelha. Ou então, recorrendo a uma metáfora diferente: devemos aprender a olhar o presente à distância, como se o víssemos através de uma luneta invertida. No final, a atualidade surgirá de novo, porém num contexto diferente, inesperado. Falarei, ainda que brevemente, do presente, e até um pouco do futuro. Mas chegarei lá partindo de longe.

A perspectiva de Ginzburg permite apontar que o olhar a ser lançado sobre o uso da literatura no ensino básico possui vários recortes que devem ser considerados. Dentre estes recortes, destaca-se o olhar espacial que se manifesta na distância e proximidade que se estabelece entre o sujeito que interpreta o texto literário e a obra de arte, considerando a historicidade. Essa leitura permite ao professor e aluno mediarem o aprendizado pela identificação de sentidos comuns e outros não comuns, selecionando referências e assimilando conceitos e práticas sociais que se manifestam tanto na obra literária quanto na vida do discente. Este olhar, inspirado pelo autor, é capaz de gerar um novo contexto, com permanências, rupturas e significações. O Método Recepional visto por esta perspectiva é capaz de assimilar passado, presente e expectativas (futuro).

Para Todorov (2009, p. 37) o sentido de uma obra:

[...] não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim.

Dessa forma, Todorov contribui à reflexão sobre a recepção textual, na medida em que insere no debate a importância de se considerar como um texto literário representa as relações e práticas sociais que movimentam a historicidade em seu entorno. A estrutura social que compõe tanto a historicidade da obra quanto a do sujeito precisa ser considerada como manifestações, como parte do real e das relações de força manifestadas na interpretação. “Assim, o leitor passou a ter papel distintivo no processo de conhecimento e descrição da obra de arte literária” (ZILBERMAN, 2008, p. 87).

Vale apontar que, de acordo com Silva e Araújo (2015, p. 114):

A Estética da Recepção, desenvolvida por Hans Robert Jauss (1994), focaliza a experiência de leitura e propõe como primeira premissa o fato dos dois - leitor e obra -, estarem inseridos em horizontes históricos, sociais e culturais. Assim, elabora a teoria do Horizonte de Expectativas, combinações estético-ideológicas que viabilizam a criação e a recepção de um texto que, para Zilberman, “podem ser de teor social, intelectual, linguístico, literário e afetivo” (1988, p. 103).

As reflexões expostas estão em consonância com as perspectivas formuladas por Bordini e Aguiar (1993, p. 88), ao apontar cinco conceituações existentes na transformação dos futuros possíveis do leitor. A transformação destes futuros também é chamada por horizonte de expectativas, que está localizado na capacidade que um texto literário possui de modificar uma estrutura social. Desse modo, o ensino de literatura que vê o aluno como prioridade diante da obra é capaz de ampliar possibilidades de futuro antes inexistentes, melhor qualidade de vida, melhor desenvolvimento social, abrindo portas tanto para sua vida quanto transformando seus pares. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 88), os cinco conceitos fundamentais para que este processo de transformação dos horizontes do leitor seja possível, são:

[...] 1) receptividade, a aceitação do novo; 2) concretização, atualização do texto a partir das vivências imaginativas; 3) ruptura, ação que distância o horizonte cultural do aluno da nova proposta suscitada pela obra; 4) questionamentos, revisão de interesses comportamentos e 5) assimilação, aceitação e integração de novos sentidos à vida do aluno.

Por fim vale ressaltar que muito se fala sobre a dificuldade de se introduzir tais práticas no processo de ensino e aprendizado através da leitura, pois seria difícil produzir na prática educacional uma “[...] atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85). Neste sentido vale salientar que a sala de aula e o ensino sempre encontraram entraves e dificuldades postos por limitações ao exercício profissional, sobretudo se nos recordarmos que, desde a Independência em 1822, a prática educacional respaldada por direitos constitucionais, democrática e inclusiva não chega a completar 50 anos. Fato é que ainda temos muito a construir em uma sociedade com uma democracia tão frágil, porém, tal contexto não inviabiliza uso de metodologias como a do Método Receptional.

Neste sentido, acreditamos que esse método pode, inclusive, ser inserido no interior do conceito de metodologias ativas, por ter como prerrogativa principal colocar o discente como produtor de seu próprio aprendizado, valorizando suas subjetividades. A identificação do discente com o aprendizado a partir de metodologias ativas parte de princípios teóricos muito próximos ao da ideia da recepção e efeito do texto literário. Esta relação, por exemplo, está na compreensão de que ao identificar a obra literária como uma extensão de sua própria vida, é possível obter maior êxito no processo de ensino-aprendizado.

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), a alfabetização e o letramento nos anos

seguintes da formação escolar podem ser ainda mais deficitários. Assim, o Método Recepcional não está distante das dinâmicas escolares inclusivas e também pode ser visto como uma metodologia ativa, capaz de conferir protagonismo ao leitor, formando cidadãos críticos e autônomos. Há que se letrar e alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta e manifestar suas subjetividades (FERREIRO, 1995, p. 54). Freire (2003, p. 11), afirma que:

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo procede à leitura da palavra. [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das partes entre o texto e o contexto.

De acordo com o PCN:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção de conhecimento, pois perante a troca de informações, há o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1997, p. 26-27).

Para Freire (1984), “[...] a escola desconhece que o ato de ler precede a leitura da palavra”. (1984, p. 12). Nesse viés, Lopes (1996, p. 102), conceitua que:

A leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social, é a leitura que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão à sua volta.

Assim, a identificação de interesses torna o ensino uma possibilidade de aproximação e identificação com o aluno que, ao sentir o ato de aprender como uma realidade similar e parte de seu dia a dia, acaba por aprender com maior facilidade graças a uma didática associada a práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a oralidade e formação de pensamento crítico, dialógico e interativo com o mundo que vive, conforme ressalta Silva (2012, p. 65). Desse modo, vale reforçar que o estímulo à leitura e escrita possui uma “[...] condição de ato de atribuição de sentido, pautado em perspectivas linguísticas, cognitivas, dialógicas, interativas e sociais (KOCH, 2002; KOCH, ELIAS, 2006, apud SILVA, 2012, p. 78)”. Neste sentido, a pesquisa reforça também, a partir de Suassuna (2006, p. 30, apud SILVA, 2012, p. 78), alguns eixos que fundamentam o ensino, a saber:

LEITURA → deve permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS → deve levar o aluno a expressar sua visão de mundo.

LINGUAGEM ORAL → deve dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social.

ANÁLISE LINGUÍSTICA → deve contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento. (SUASSUNA apud SILVA, 2012, p. 78).

Dessa forma, a partir deste eixo conclui-se que os desafios da educação no âmbito da leitura é um desafio que exige o uso de novas práticas, ou em outras palavras, de metodologias inclusivas, o que corresponde a “[...] fazer com o que o aluno não apenas receba o conhecimento entregue pelo professor, mas sim participe ativamente do processo” (CONTENT, 2020, s/p). Esta perspectiva busca compreender os alunos como produtores e portadores de sentido na formulação de seu próprio processo de ensino e aprendizagem de forma ativa, rompendo com uma visão tradicional de ensinar e aprender que atribui à leitura textual apenas como a captação passiva e lógica do que o autor quis dizer, normatizando a escrita onde resta ao leitor apenas “[...] captar essa representação mental, juntamente, com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH; ELIAS, apud SILVA, 2012, p. 70).

A discussão sobre o Método Recepcional na literatura refere-se a abordagens críticas que colocam ênfase na recepção da obra literária, ou seja, na forma como os leitores interpretam, compreendem e respondem aos textos literários. Esse enfoque destaca a importância da interação entre o leitor e a obra, considerando as diferentes interpretações e respostas que surgem dessa relação dinâmica.

A Estética da Recepção, proposta pelos teóricos literários alemães Hans Robert Jauss (1994, p.37) e Wolfgang Iser (1996, p.52), é uma das principais correntes dentro desse contexto. Eles argumentam que a compreensão de uma obra literária não deve se limitar apenas à intenção do autor ou ao texto em si, mas deve levar em consideração a resposta ativa do leitor. Alguns pontos-chave dessa discussão incluem as seguintes etapas, a saber:

1 - Interatividade Textual: Os defensores do Método Recepcional argumentam que a interpretação de uma obra literária é uma colaboração ativa entre o texto e o leitor. Cada leitor traz suas próprias experiências, perspectivas e horizontes de expectativas para a leitura, influenciando assim a compreensão da obra.

2 - Variedade de Leituras: A abordagem recepcional reconhece que diferentes leitores podem ter interpretações diversas da mesma obra. Isso ocorre devido às experiências individuais, crenças, valores e conhecimentos prévios que cada leitor traz para a leitura.

3 - Contexto Histórico e Cultural: A recepção de uma obra também é moldada pelo contexto histórico e cultural em que os leitores estão inseridos. As mudanças na sociedade ao longo do tempo podem influenciar a forma como uma obra é recebida e interpretada.

4 - Estudo da Leitura Ativa: A análise da recepção literária muitas vezes envolve o estudo das práticas de leitura ativa, ou seja, como os leitores constroem significado a partir do texto. Isso pode incluir a consideração de momentos-chave na narrativa que provocam reflexões, surpresas ou mudanças na compreensão.

5 - Cânone Literário Dinâmico: A abordagem recepcional desafia a ideia de um cânone literário fixo e sugere que a importância de uma obra pode evoluir ao longo do tempo com base na recepção contínua pelos leitores.

6 - Papel do Crítico e do Autor: Enquanto a crítica tradicional muitas vezes se concentra na intenção do autor, o Método Recepcional amplia a análise para incluir o papel do leitor na criação de significado. O crítico literário, portanto, pode se interessar por como a obra é recebida e interpretada pelos leitores (JAUSS, 1994, p.45) (ISER, 1996, p.69).

A discussão sobre o Método Recepcional na literatura oferece uma perspectiva enriquecedora que complementa abordagens mais tradicionais de análise literária, enfatizando a importância da experiência do leitor na construção de significado.

2.4 A Autora

Ana Maria Machado é uma das escritoras brasileira mundialmente reconhecida. Nascida no Rio de Janeiro em 24 de dezembro de 1941 e, atualmente, com 82 anos, já publicou mais de cem obras de diversos gêneros literários, literatura infantil, juvenil e adulta, incluindo ensaios, romances, poesias e contos. Machado além de escritora também atuou como jornalista, professora e tradutora. Autora de livros infantis, foi a primeira desse gênero a fazer parte da Academia Brasileira de Letras, sendo eleita para a presidência no biênio 2012/2013. (ANA MARIA MACHADO, 2024).

Em seus estudos, foi aluna do museu de arte moderna do Rio de Janeiro e do MOMA em Nova Iorque, tendo trabalhado como pintora em exposições nacionais e internacionais. Em 1964 formou-se em Letras Neolatinas na Faculdade Nacional de Filosofia da

Universidade do Brasil. Fez pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (MACHADO, 2024).

Ministrou aulas de Literatura Brasileira e teoria literária na PUC- Rio de Janeiro. Nessa época, recebeu a encomenda para escrever pequenas histórias para a revista infantil *Recreio*. Em meio ao período de ditadura participou do movimento de resistência dos professores, foi presa pelo AI5 e ficou exilada na Europa a partir de 1970. Trabalhou como jornalista na revista *Elle* de Paris e no serviço Brasileiro da BBC de Londres. Ainda, durante o período de exílio, Machado lecionou Língua Portuguesa na *Sorbonne*, e estudou na *École Pratique des Hautes Études*, quando defendeu sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia, sob a orientação de Roland Barthes (MACHADO, 2024).

Ao regressar ao Brasil no final de 1972, trabalhou como jornalista no *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, no *O Globo*, e colaborou com as revistas *Realidade*, *Isto é* e *Veja*, com os semanários *O Pasquim*, *Opinião* e *Movimento*. Chefiou durante sete anos o jornalismo do Sistema Jornal Brasil de Rádio. Junto de duas sócias, chefiou e dirigiu por dezoito anos a primeira livraria do país especializada em livros infantis, a Malasartes. Há 38 anos exerce intensa atividade na promoção da leitura e fomento do livro, têm dado consultorias, seminários da UNESCO em diversos países (PINTO, 2020).

Em 1977, Ana Maria Machado deu vida ao seu primeiro livro infantil, o encantador *Bento que Bento é o Frade* (também conhecido como Boca de Forno, em referência a uma brincadeira popular). Nesse mesmo ano, foi agraciada com o Prêmio João de Barro por sua obra *História Meio ao Contrário*. Impulsionada pelo sucesso caloroso desses livros, Machado mergulhou de vez no universo da escrita, movida pela paixão e pelo desejo contínuo de encantar seus leitores (MACHADO, 2024). Trata-se de uma autora produtiva, com mais de cem obras publicadas que abrangem uma variedade de gêneros, incluindo nove romances e oito ensaios, com destaque especial para sua contribuição notável à literatura infantil e juvenil. Seu impacto transcende fronteiras, com mais de 20 milhões de exemplares vendidos e traduções para vinte idiomas, dando voz aos seus personagens em todo o mundo. Sua capacidade literária foi reconhecida por dezenas de prêmios, incluindo três Jabutis, o Machado de Assis e a honra máxima do Hans Christian Andersen, destacando sua maestria e dedicação ao mundo das letras (MACHADO, 2024).

A escritora possui vários livros que compõem acervos de leitura provenientes de políticas públicas, entre eles, no ano de 2022, compôs os acervos do PNLD da educação infantil: *A grande aventura de Maria Fumaça* (2023), *Brincadeira de sombra* (2001) e

Procura-se lobo (2019). A seguir, elencamos a bibliografia da escritora e os prêmios que ela recebeu ao longo de sua carreira:

ENSAIOS

Título do Ensaio	Editora	Ano	Observações
<i>Recado do Nome</i>	Imago (1ª ed.), Nova Fronteira (2ª ed.)	1976 (2.ed. em 2003)	Rio de Janeiro
<i>Esta Força Estranha</i>	Atual	1996	São Paulo Prêmios 1997 - Prêmio Jabuti, Câmara Brasileira do Livro
<i>Contracorrente</i>	Ática (Português), Ed. Sudamericana (Espanhol)	1997 (Em espanhol: Buenas palabras, malas palabras, 1998)	Rio de Janeiro (Português), Argentina (Espanhol) Prêmios 1999 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Teórico) 1999 - Melhor livro, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Teórico) 1999 - Premio ALIJA, ALIJA, Buenos Aires
<i>Texturas – sobre leituras e escritos</i>	Nova Fronteira	2001	Rio de Janeiro Prêmios 2001 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Teórico) 2001 - Melhor livro, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Teórico) 2002 - Prêmio Cecília Meirelles - O melhor livro Teórico, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil
<i>Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde Cedo</i>	Objetiva (Português), Editorial Norma (Espanhol)	2002 (Também traduzido em espanhol: Bogotá: Editorial Norma, 2004)	Rio de Janeiro (Português), Bogotá (Espanhol)

<i>Ilhas no Tempo</i>	Nova Fronteira (Português), Anaya e Ed. Sudamericana (Espanhol)	2004 (Alguns ensaios em espanhol: Lectura, escuela y creación literária, 2002; Literatura infantil: creación, Censura y resistência, 2003.)	Rio de Janeiro (Português), Madrid e Buenos Aires (Espanhol) Prêmios 2004 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Teórico)
<i>Romântico, sedutor e anarquista: como e por que ler Jorge Amado hoje</i>	Não especificada	2006	-Prêmios 2006 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Teórico)
<i>Balaio: Livros e Leituras</i>	Nova Fronteira	2007	Rio de Janeiro 2007 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Teórico)
<i>Silenciosa Algazarra</i>	Companhia das Letras	2011	São Paulo
<i>Ponto de fuga</i>	Companhia das Letras	2015	São Paulo
<i>Caro Professor</i>	Global Editora	2017	São Paulo

Tabela 11 – Ensaio de Ana Maria Machado

Fonte: <https://anamariamachado.com.br/livros/ensaios>

LITERATURA INFANTIL

Título	Editora	Ano	Observações
<i>Camilão, o Comilão</i>	São Paulo: Abril	1977	Hoje Salamandra. Também publicado em espanhol.
<i>Bento-que-bento-é-o-frade</i>	São Paulo: Abril	1977	Hoje Salamandra. Também publicado em espanhol e em Portugal. Prêmios 1977 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil

<i>Currapaco Papaco</i>	São Paulo: Abril	1977	Hoje Salamandra. Também publicado em espanhol.
<i>Severino Faz Chover</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	1979	Reunião de quatro contos, reeditados em separado a partir de 1993, na Coleção Batutinha.
<i>História Meio ao Contrário</i>	Rio de Janeiro: Ática	1977	Também foi publicado em espanhol, sueco e Dinamarquês Prêmios 1977 - João de Barro, Pref. Municipal de Belo Horizonte 1978 - Prêmio Jabuti (Camara Brasileira do Livro) 1994 - Lista Melhores do Ano, Fundalectura, Bogotá
<i>O Menino Pedro e Seu Boi Voador</i>	São Paulo: Paz e Terra	1979	Hoje Ática. Também publicado em espanhol. Prêmios 1980 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil 1982 - Lista de Honra, IBBY
<i>A Grande Aventura da Maria Fumaça</i>	Rio de Janeiro: Rocco	1980	Hoje Salamandra.
<i>Balas, Bombons, Caramelos</i>	São Paulo: Paz e Terra	1980	Rio de Janeiro: Moderna, 1998.
<i>O Elefantinho Malcriado</i>	São Paulo: Paz e Terra	1980	Rio de Janeiro: Moderna, 1998.
<i>Era uma Vez, Três</i>	Rio de Janeiro: Berlendis	1980	Prêmios 1980 - Prêmio APCA, Ass. Paulista de Críticos de Arte

<i>O Gato do Mato e o Cachorro do Morro</i>	Rio de Janeiro: Ática	1980	Também publicado em espanhol.
<i>O Natal de Manuel</i>	São Paulo: Paz e Terra	1980	Hoje é a Nova Fronteira.
<i>Série Conte Outra Vez</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	1980 1981	(O Domador de Monstros; Uma Boa Cantoria; Ah, Cambaxirra, Se Eu Pudesse...; O Barbeiro e o Coronel; Pimenta no cocuruto). Também publicados em espanhol.
<i>Palavras, Palavrinhas, Palavrões</i>	São Paulo: Codecri	1981	Hoje Quinteto. Também publicado em espanhol. Prêmios 1988 - Prêmio APPLE, Instituto Jean Piaget, Suíça
<i>História de Jaboti Sabido com Macaco Metido</i>	São Paulo: Codecri	1981	Hoje é a Nova Fronteira.
<i>O Elfo e a Sereia</i>	São Paulo: Melhoramentos	1982	Hoje Ediouro. Também publicado em Portugal.
<i>Um Avião, uma Viola</i>	São Paulo: Melhoramentos	1982	Hoje Formato. Também publicado em francês. Prêmios 1982 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil 1982 - Melhor ilustração, Noma, Japão

<i>Série Mico Maneco</i>	São Paulo: Melhoramentos	1983- 1988	(Cabe na Mala; Mico Maneco; Tatu Bobo; Menino Poti; Uma Gota de Mágica; Pena de Pato e de Tico-tico; Fome Danada; Boladas e Amigos; O Tesouro da Raposa; O Barraco do Carrapato: O Rato Roeu a Roupa; Uma Arara e Sete Papagaios; A Zabumba do Quati; Banho sem Chuva; O Palhaço Espalhafato; No Imenso Mar Azul; Um Dragão no Piquenique; Troca-troca; Surpresa na Sombra; Com Prazer e Alegria). Hoje, Salamandra.
<i>Passarinho Me Contou</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	1983	Também publicado em espanhol.
<i>Praga de Unicórnio</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	1983	Também publicado em Espanhol.
<i>Alguns Medos e Seus Segredos</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	1984	
<i>Gente, Bicho, Planta: o Mundo Me Encanta</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	1984	Também publicado em Espanhol.
<i>O Menino Que Espiava pra Dentro</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	1984	Também publicado em espanhol.

<i>A Jararaca, a Perereca e a Tiririca</i>	São Paulo: Cultrix	1985	Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. Também publicado em espanhol, dinamarquês e sueco. Prêmios 2000 - Prêmio Alejandro José Cabassa, UBE (Melhor Livro Infantil)
<i>O Pavão do Abre-e-Fecha</i>	São Paulo: Cultrix	1985	Rio de Janeiro: Ática, 1998. Também publicado em espanhol e em Portugal.
<i>Quem Perde Ganha</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	1985	
<i>No Barraco do Carrapato</i>	São Paulo: Salamandra	1985	Prêmios 1985 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil
<i>A Velhinha Maluquete</i>	Rio de Janeiro: Livro Técnico	1986	Rio de Janeiro: Moderna, 1988. Também publicado em espanhol.
<i>Menina Bonita do Laço de Fita</i>	São Paulo: Melhoramentos	1986	São Paulo: Ática, 1998. Também publicado em espanhol, inglês, francês, sueco, dinamarquês e japonês. Prêmios 1988 - Prêmio Bienal de São Paulo, Bienal de São Paulo (Menção Honrosa - Uma das Cinco Melhores Obras do Biênio) 1995 - Prêmio Melhores do Ano, Biblioteca Nacional da Venezuela 1996 - Altamente Recomendável, Fundalectura, Bogotá, Colômbia 1996 - Melhor Livro Infantil Latino-americano, ALIJA - Buenos Aires

			1997 - Prêmio Américas (Melhores livros latinos nos EUA)
<i>A Peleja</i>	Rio de Janeiro: Berlandis	1986	Prêmios 1986 - Prêmio Jabuti, Camara Brasileira do Livro (Coleção)
<i>Série Filhote</i>	São Paulo: Globo	1987	(Lugar Nenhum; Brincadeira de Sombra; Eu Era um Dragão; Maré Alta, Maré Baixa). São Paulo: Global, 2001 (os três últimos). Rio de Janeiro: Salamandra, 2002 (novo título: Dia de Chuva).
<i>Coleção Barquinho de Papel</i>	Os 4 primeiros na Globo, 1987. De 1994 a 1996, todos na Ática.		
<i>Na Praia e no Luar, Tartaruga Quer o Mar</i>	Rio de Janeiro: Ática	1992	Também publicado em inglês. Prêmios 1992 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Melhor Livro Informativo)
<i>Vira-vira</i>	Rio de Janeiro: Quinteto	1992	Hoje O Jogo do Vira-vira. Rio de Janeiro: Formato. Também publicado em espanhol.
<i>Série Adivinhe Só</i>	São Paulo: Melhoramentos	1993	Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
<i>Dedo Mindinho</i>	Rio de Janeiro: Livro Técnico	1993	Hoje Rio de Janeiro: Moderna.

<i>Um Natal Que não Termina</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	1993	
<i>Um Herói Fanfarrão e Sua Mãe Bem Valente</i>	Rio de Janeiro: Ática	1994	
<i>O Gato Massamêe Aquilo Que Ele Vê</i>	Rio de Janeiro: Ática	1994	
<i>Exploration into Latin America</i>	London: Belitha Press	1994	Também publicado em Espanhol, sueco, Dinamarquês, norueguês, Francês.
<i>O Touro da Língua de Ouro</i>	Rio de Janeiro: Ática	1995	
<i>Uma Noite sem Igual</i>	Rio de Janeiro: Ediouro	1995	Também publicado em espanhol.
<i>Gente como a Gente</i>	Rio de Janeiro: Ediouro	1996	Também publicado em espanhol.
<i>Beijos Mágicos</i>	Rio de Janeiro: FTD	1996	Também publicado em espanhol.
<i>Os Dois Gêmeos</i>	Rio de Janeiro: Ática	1996	
<i>De Fora da Arca</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	1996	Hoje Ática. Também publicado em espanhol.

<i>Série Lê pra Mim</i>	Rio de Janeiro: FTD	1996-1997	(Cachinhos de Ouro; Dona Baratinha; A Festa no Céu; Os Três Porquinhos; O Veado e a Onça; João Bobo).
<i>Ponto a Ponto</i>	Rio de Janeiro: Berlendis	1998	Publicado em espanhol.
<i>Os Anjos Pintores</i>	Rio de Janeiro: Berlendis	1998	
<i>O Segredo da Oncinha</i>	Rio de Janeiro: Moderna	1998	
<i>Melusina, a Dama dos Mil Prodígios</i>	Rio de Janeiro: Ática	1998	
<i>Fiz Voar o Meu Chapéu</i>	Rio de Janeiro: Formato	1999	Prêmios 1999 - Hors Concours, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Criança) 1999 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Criança) 2000 - Prêmios Jabuti, Câmara Brasileira do Livro
<i>Mas Que Festa!</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	1999	Também publicado em espanhol e francês.
<i>A Maravilhosa Ponte do Meu Irmão</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	2000	
<i>O Menino Que Virou Escritor</i>	Rio de Janeiro: José Olympio	2001	Prêmios 2001 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Criança)

<i>De Carta em Carta</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	2002	Também publicado em espanhol. Prêmios 2002 - Prêmio Ofélia Fontes, O melhor para a criança, FNLIJ (Hors Concours) 2003 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil
<i>Dia de Chuva</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	2002	Prêmios 2002 - Altamente recomendado, Fund. Nac. Livro Infantil e Juvenil (Criança) 2002 - Hors Concours, Fund. Nac. Livro Infantil e Juvenil
<i>Histórias à Brasileira A Moura Torta Outras</i>	São Paulo: Companhia das Letrinhas	2002	Também publicado em espanhol. Prêmios 2002 - Prêmio Figueiredo Pimentel - O melhor livro reconto, FNLIJ (Hors Concours) 2003 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (reconto)
<i>Portinholas</i>	São Paulo: Mercuryo	2003	Prêmios 2003 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Criança)
<i>Abrindo Caminho</i>	Rio de Janeiro: Ática	2003	
<i>Histórias à Brasileira</i>	São Paulo: Companhia das Letrinhas	2004	Prêmios 2004 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (reconto)
<i>Palmas para João Cristiano</i>	São Paulo: Mercuryo	2004	

<i>O Cavaleiro dos Sonhos</i>	São Paulo: Mercuryo	2005	Prêmios 2005 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (reconto) 2005 - Prêmio Figueiredo Pimentel - O melhor livro reconto, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (reconto)
<i>Procura-se Lobo</i>	São Paulo: Ática	2005	Publicado também em espanhol e inglês 2005- Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Criança) 2006 - Prêmio Ofélia Fontes - O melhor para a criança, FNLIJ (Hors Concours)
<i>Coleção Gato escondido</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	2004	Cadê meu travesseiro?
<i>Coleção Gato escondido</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	2004	Que lambança!
<i>Coleção Gato escondido</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	2005	Delícias e gostosuras
<i>Coleção Gato escondido</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	2005	Vamos brincar de escola? Também publicado em espanhol.
<i>O Menino e o Maestro</i>	São Paulo: Mercuryo	2006	
<i>A Princesa que escolhia</i>	Rio de Janeiro: Nova Fronteira	2006	Publicado em espanhol Prêmios 2006 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Criança)
<i>Histórias à Brasileira 3 - Pavão Misterioso e outras...</i>	São Paulo: Companhia das Letrinhas	2008	
<i>Não se Mata na Mata: Lembranças de Rondon</i>	São Paulo: Mercuryo Jovem	2008	

<i>Série 7 Mares (Odisseu e a Vingança do Deus do Mar; O Pescador e a Mãe D'Água; Simbad, o Marujo; O velho do Mar; Pescador de Naufrágios, A nau catarineta, Os Argonautas)</i>	São Paulo: Moderna,	2008-2012.	
<i>ABC do Brasil</i>	São Paulo: SM	2009	
<i>Um pra lá, outro pra cá.</i>	São Paulo: Moderna	2009	
<i>Histórias à Brasileira 4 – A Donzela Guerreira e outras</i>	São Paulo: Companhia das Letrinhas	2010	
<i>Curvo ou Reto – Olhar Secreto</i>	São Paulo: Global	2010	
<i>Série Histórias do Mundo (Histórias Greco-romanas, Histórias Árabes, Histórias Chinesas, Histórias Africanas, Histórias Russas)</i>	São Paulo: FTD	2011-2015.	
<i>Quem foi que fez?.</i>	São Paulo: Global	2012	
<i>Série Unidunitê (Fim de Semana, Quem sou eu?, Quando eu crescer, e Um, dois, três, agora é sua vez).</i>	São Paulo: Moderna	2013	
<i>De noite no bosque</i>	São Paulo: Ática	2015	

Tabela 12 – Obras infantis de Ana Maria Machado

Fonte: <https://anamariamachado.com.br/livros/infantis>

LIVROS JUVENIS

TÍTULO	EDITORA	ANO	OBSERVAÇÕES
--------	---------	-----	-------------

<i>Amigo é Comigo</i>	São Paulo: Global	2009	
<i>Amigos Secretos</i>	São Paulo: Ática	1997	Prêmios 1997 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil
<i>Bem do Seu Tamanho</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	1970	Prêmios 1979 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil 1979 - Prêmio Fernando Chinaglia, União Brasileira dos Escritores
<i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>	Rio de Janeiro: Salamandra	1981	Prêmios 1981 - Prêmio Maioridade Crefisul, Crefisul (Originais Inéditos) 1982 - Lista de Honra, IBBY 1982 - Melhor Livro Infantil do Ano, Ass. Paulista de Críticos de Arte 1982 - Selo de Ouro, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Melhor livro juvenil do ano) 1983 - Prêmio Jabuti, Camara Brasileira do Livro 1984 - Premio Noroeste, Bienal de São Paulo (Melhor Livro Infantil do Biênio) 1996 - Os 40 Livros Essenciais, Nova Escola 2003 - Américas Award for Children's and Young Adult

			Literature, Consortium of Latin American Studies Programs (CLASP)
<i>O Canto da Praça</i>	São Paulo: Ática	1986	Prêmios 1986 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil 1988 - Prêmio Bial de São Paulo, Bial de São Paulo (Melhor livro juvenil do biênio)
<i>Clássicos de Verdade: Mitos e Lendas greco-romanos</i>	Nova fronteira	2006	Prêmios 2006 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Tradução e Adaptação)
<i>De Olho nas Penas</i>	São Paulo: Salamandra	1981	Prêmios 1981 - Melhor Livro Infantil do Ano, Ass. Paulista de Críticos de Arte 1981 - Prêmio Casa de Las Americas, Casa de Las Américas, Cuba 1981 - Selo de Ouro, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Melhor livro juvenil do ano)
<i>Do Outro Lado Tem Segredos</i>	Editora Alfaguara	2013	
<i>Do Outro Mundo</i>	São Paulo: Ática	2019	
<i>Enquanto o dia não chega</i>	Editora Alfaguara	2013	
<i>Era Uma Vez Um Tirano</i>	São Paulo: Salamandra	2003	
<i>Hoje Tem Espetáculo</i>	Editora Objetiva	1979	Prêmios

			1979 - Prêmio Dramaturgia Infantil, Fund. Teatro Guaíra, Paraná
<i>Isso Ninguém Me Tira</i>	São Paulo: Ática	1994	Prêmios 1994 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Melhor Texto Juvenil)
<i>Mensagem para você</i>	São Paulo: Ática	2019	
<i>O Mistério da Ilha</i>	São Paulo: Ática	2019	
<i>Mistérios do Mar Oceano</i>	Global	1992	Prêmios 1992 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (O Melhor para o Jovem)
<i>A Nau Catarineta</i>	Editora Moderna	2011	
<i>Odisseu e a Vingança do Deus do Mar</i>	Editora Moderna	2016	
<i>Pescador de Naufrágios</i>	Editora Moderna	2019	
<i>Raul da Ferrugem Azul</i>	São Paulo: Salamandra	1980	Prêmios 1980 - Selo de Ouro, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil (Melhor Livro Infantil do Ano)
<i>Simbad, o Marujo</i>	Editora Moderna	2014	
<i>Os Três Mosqueteiros</i>	Global	2011	Adaptação
<i>Tudo Ao Mesmo Tempo Agora</i>	São Paulo: Ática	2019	
<i>O Velho do Mar</i>	Editora Moderna	2014	
<i>Uma Vontade Louca</i>	São Paulo: Ática	2019	Prêmios

			1990 - Altamente Recomendável, Fund. Nac. do Livro Infantil e Juvenil
--	--	--	---

Tabela 13 – Obras juvenis de Ana Maria Machado

Fonte: <https://anamariamachado.com.br/livros/juvenis>

Poesia

POESIA	Editora	Ano	Observações
<i>Sinais do Mar</i>	Rio de Janeiro: Cosac & Naify	2009	Produção poética de Machado.

Tabela 14 – Coletânea de poemas de Ana Maria Machado

Fonte: <https://anamariamachado.com.br/livros>

A seguir, podem-se visualizar as premiações recebidas por Machado:

Premiação	Ano
Três prêmios Jabuti	-
Casa de Las Americas (Cuba)	1980
Personalidade Cultural (União Brasileira de Escritores)	1981
Prêmio CREFISUL de Literatura (Banco Crefisul de Investimento e Jornal de Letras)	1981
Personalidade Cultural (União Brasileira de Escritores)	1994
Prêmio Adolfo Aizen (Literatura infantil e conjunto da obra, União Brasileira dos Escritores)	1994
Prêmio Internacional José Martí, "Menção Especial" (Costa Rica)	1995

Prêmio Hans Christian Andersen, internacional (Conjunto da obra infantil)	2000
Prêmio Jornalista Amigo da Infância (Agência de Notícias dos Direitos da Infância, Brasília)	2001
Prêmio Machado de Assis (Conjunto da obra, Academia Brasileira de Letras)	2001
Personalidade Cultural Internacional (União Brasileira de Escritores)	2003
Prêmio Vento Forte (Teatro Infantil)	2004
Prêmio Mulher da Paz (Associação Mil Mulheres para o Nobel da Paz, Suíça)	2005
Prêmio Ibero Americano de Literatura Infantil e Juvenil - "Hors Concours" (Fundação SM)	2006
Mulher do Ano (Conselho Nacional de Mulheres do Brasil)	2006
Mérito Cultural (Academia Brasileira de Filologia e Faculdade CCAA)	2007
Prêmio Lifetime Achievement Award (Miami)	2007
Prêmio de Cultura do Rio de Janeiro	2010
Príncipe Claus (Holanda)	2010
Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infanto Juvenil da Fundação SM da Espanha	2012
Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura pelo romance <i>Infâmia</i>	2013
Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) na categoria Reconto Hors-concours, com o livro <i>Histórias Russas</i>	2016

Tabela 15 - Prêmios recebidos pela escritora

Fonte: <https://anamariamachado.com.br/biografia>

Pelas tabelas, podemos observar a diversidade de produção textual da escritora, elencamos a maioria dos gêneros e ainda assim temos dez romances publicados pela mesma, são eles: *Alice e Ulisses* (1983), *Tropical sol da Liberdade* (1988), *Canteiros de Saturno* (1998), *Aos Quatro Ventos* (1993), *O Mar Nunca Transborda* (2003), *A Audácia desta Mulher* (1999), *Para Sempre* (2001), *Palavra de Honra* (2005), *Infâmia* (2010), *um mapa todo seu* (2015).

A escolha da pesquisa através de uma coleção da autora se justifica pela infinidade de produções que a mesma possui, assim como a riqueza e estética dos seus livros. Ana Maria Machado, desafia o leitor desde os mais novos a abrirem seus horizontes e se aventurarem através das ilustrações e escritas de suas obras.

Na produção infantil ela aborda temas do cotidiano das crianças, mexendo com memórias e aguçando os cinco sentidos do leitor. A figura da avó está presente em diversas obras o que aproxima ainda mais da realidade do seu público, conforme afirmam Ferreira e Pinto:

A partir da nossa prática em sala de aula, pudemos detectar que temas próprios do cotidiano das crianças, como brincadeiras, escola, travessuras, associados ao lúdico, cativam sua atenção, assim como a incorporação nesses textos de seu repertório cultural (2021, p. 106).

Para que a literatura seja aprendida em sala de aula, as crianças precisam viver e experimentar aquilo que leem. Ana Maria Machado afirma que “o que realmente conquista o leitor são os personagens, capazes de despertar ternura, admiração e boas gargalhadas” (2002, p. 115). São situações como essa que vão ficar sempre na memória dos pequenos.

A escritora usa uma linguagem adequada para falar com os pequenos leitores, utiliza de músicas, cantigas, parlendas, brincadeiras, contos de fadas, jogos, adivinhas e vários outros recursos que também são utilizados e de conhecimento dos alunos desde a primeira infância o que torna a leitura muito mais prazerosa e divertida.

A RECEPÇÃO EM SALA DE AULA

3.1 No chão da sala de aula

A escolha da turma se deu por meio do processo de atribuição realizado pela prefeitura municipal de Assis. Quando iniciamos o projeto, os alunos estavam no 2º ano do Ensino Fundamental I e, por coincidência, eles eram nossos alunos desde o 1º ano. A turma é composta por 26 alunos na faixa etária de 7 a 8 anos. No início do projeto, havia somente 3 alunos alfabéticos. Atualmente, dos 26 alunos, temos 25 alfabetizados e uma aluna silábica alfabética. Acreditamos ser relevante destacar que iniciamos com eles remotamente no primeiro ano de pandemia, por meio de videoaulas, através *do Google Meet* e com o emprego do material impresso desenvolvido pelas professoras regentes de sala, tendo como base os livros didáticos recebidos no ano como o *Aprender sempre* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2022), *Currículo em ação*, (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021) *Ler e escrever* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021) e *EMAI* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021).

Observando o contexto mundial e a defasagem ocasionada pela pandemia do coronavírus, buscamos estratégias mais eficazes e rápidas para a alfabetização, pautando-nos na BNCC e no currículo paulista, que são documentos norteadores do nosso estado. Todavia, esses documentos não contemplavam o ensino de literatura e, após diagnóstico, percebemos que os alunos não tinham contato com textos literários e mal sabiam manusear livros, por isso optamos por trabalhar com a recepção desses textos na alfabetização. Nosso objetivo voltou-se para a formação de leitores críticos, que obtêm prazer na leitura, são produtivos e aprendem com autonomia.

Pesquisamos muitos autores que publicam obras infantis para as séries iniciais, como Mary França e Eliardo França, Ruth Rocha e tantos outros. Mas, durante a disciplina de literatura infantil e juvenil com a professora Eliane Ap. G. R. Ferreira, fomos apresentados a vários autores, inclusive à renomada Ana Maria Machado. No início, pesquisei a coleção “Mico Maneco” dessa autora e havíamos optado por ela. A coleção traz 20 volumes divididos em 5 séries, com ilustrações simples e frases curtas. O texto verbal apresenta rimas que favorecem na alfabetização do 1º ano, porém nossos alunos já estavam no 2º e precisávamos de algo mais desafiador para ampliar seu imaginário e seu horizonte de expectativa sobre o emprego da linguagem.

Quando pesquisamos outras obras de Machado nos deparamos com a coleção “Gato escondido” (2004-2005), que traz principalmente ilustrações e um alto valor estético. Os volumes desta coleção apresentam poemas narrativos, repletos de rimas e ritmos e ilustrações

dotadas de valor estético que estabelecem intertextualidade com contos de fadas, parlendas, cantigas, provérbios, entre outros gêneros textuais.

Os livros vêm com orientação registrada na quarta capa das obras, para crianças que ainda não estão alfabetizadas e também para aquelas recém-alfabetizadas apreciarem com autonomia a leitura. A contação de histórias pode ser feita por um mediador no caso da escola, o professor e em casa pelos pais ou responsáveis. Proporcionam uma leitura prazerosa e momentos aconchegantes ativando a memória afetiva dos alunos. Possuem texturas, elementos de bricolagem, cores intensas e é composto apenas por um único poema narrativo. Por isso, optamos por essa coleção com quatro volumes intitulados: *Que lambança* (2004), *vamos brincar de escola* (2004), *cadê meu travesseiro?* (2005) e *Delícias & gostosuras* (2005). Ana Maria Machado define o motivo para o qual escreve para crianças e como tem a intenção de que sua leitura seja prazerosa para seus leitores:

Escrevo porque gosto. Com meus textos, quero botar para fora algo que não consigo deixar dentro. E escrevo para criança porque tenho uma certa afinidade de linguagem. Mas não tenho intenção didática, não quero transmitir nenhuma mensagem, não sou telegrafista. Acredito que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra. Escrever para crianças talvez seja mais aberto, mais lúdico, mais perto da conotação da poesia, mais polissêmico. E com um certo compromisso com a esperança, que não existe quando se escreve para adultos. Mas basicamente não creio muito que as coisas se dividam entre adultos e crianças (In: Bastos, 1995, p. 49).

O plano imagético da coleção “Gato escondido” de Ana Maria Machado, foi ilustrado por Denise Fraifeld que segundo dados biográficos contidos no final dos livros da coleção, gostava muito de desenhar desde que era pequena, desenhava rabiscando colorido, preto e branco. Na adolescência passou a gostar também de pintura e quando já estava adulta, dedicou-se a arte da ilustração de livros para crianças. Ilustrou vários livros no exterior, outras histórias de Ana Maria Machado já ultrapassaram mais de quarenta livros ilustrados. Estudou artes plásticas nos Estados Unidos e mora no Brooklyn, em Nova York.

Para a recepção dessas obras, optamos pelo Método Recepcional, preconizado por Bordini e Aguiar (1993). Esse método divide-se em cinco etapas, a saber, (vide p. 63):

- Determinação do horizonte de expectativas;
- Atendimento do horizonte de expectativas;
- Ruptura do horizonte de expectativas;
- Questionamento do horizonte de expectativas;
- Ampliação do horizonte de expectativas.

Essas etapas foram exploradas em sala de aula, mesmo diante da necessidade de utilização do livro *Aprender sempre* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2022). Esta obra, embora, não ultrapasse as duas primeiras etapas: determinação e atendimento do horizonte de expectativas permitiu-nos a reflexão sobre o trabalho com a leitura em sala de aula que necessita transpor o livro didático e ser complementado.

A determinação do horizonte de expectativas é o diagnóstico realizado pelo professor sobre a realidade social e cultural de seus alunos, feito de maneira criativa e investigativa (BORDINI; AGUIAR, 1993). Em nossa pesquisa, esta etapa foi cumprida, por meio de diversas estratégias: rodas de conversa, observações individuais ou em grupos, debates, questionários, entre outras, com o objetivo de conhecer o público participante e seus interesses literários. Já o atendimento ocorre após o diagnóstico das preferências de leitura feito na primeira etapa. Todavia, esse atendimento é parcial, pois pode-se explorar um gênero textual preferido pelos alunos e romper com seus conceitos prévios sobre emprego da língua, por meio da oferta desse gênero com linguagem dotada de valor estético. A seguir, detalhamos cada etapa e sua execução.

3.2 Recepção da obra *Que Lambança!*

As sequências didáticas do livro *Aprender sempre* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2022), ao serem aproximadas do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1998), revelaram-nos que se classificavam somente nas duas primeiras etapas: determinação e atendimento do horizonte de expectativas. Percebemos que o livro didático centraliza seu conteúdo em leitura de gêneros textuais diversos, sem conferir enfoque ao texto literário. Suas sequências não promovem a ruptura com os horizontes de expectativa dos alunos, pois não prevalece nas propostas uma preocupação com a formação de leitores críticos.

Conforme o livro didático, no trabalho com as sequências didáticas que foram elaboradas com o intuito de oferecer um suporte adicional aos estudantes, auxiliando-os no processo de recuperação e aprofundamento de aprendizagens essenciais, cogitou-se apenas contemplar as habilidades previstas na BNCC e no currículo paulista. Em momento algum durante as três edições do material didático, conseguimos visualizar uma preocupação com o ensino da literatura ou com a formação do leitor literário, deixando em segundo plano esse conteúdo, como se ele fosse algo menor diante da defasagem encontrada no período pós-pandêmico, provando novamente que a escola não está preparada para trabalhar com a literatura em sala de aula.

As sequências didáticas do livro *Aprender Sempre* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2022) são compostas por 10 aulas, sempre com o objetivo de apresentar as habilidades essenciais do ano/série no qual o professor está trabalhando. Para exemplificar utilizaremos a sequência didática 1 do livro do 3º ano do ensino fundamental, volume 2 intitulada, intitulada “Compartilhando cantigas, parlendas e trava-línguas”:

- Na aula 1 – “Conhecendo as parlendas”, inicia-se com uma roda de conversa sobre o tema, abordando o que para nós dentro das etapas do Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993) seria a etapa de determinação do horizonte de expectativas. Os alunos são questionados sobre o que sabem acerca do tema, se conhecem alguma parlenda, com quem a aprenderam, entre outras indagações.
- Na aula 2 – “Conhecendo os trava-línguas”, apresentam-se materiais para que os alunos possam explorar o gênero e ampliar seu repertório de textos do campo artístico- literário.
- Na aula 3 – “Comparar para compreender”, os estudantes são apresentados a dois tipos de textos e deverão fazer a comparação entre ambos, identificando qual deles é um trava-línguas e qual é uma parlenda.
- Na aula 4 – “Diferenças entre a fala e a escrita de palavras”, apresenta-se a cantiga “Peixe-vivo” com o objetivo de reflexão sobre os erros ortográficos e sua interferência na fala dos alunos.
- Na aula 5 – “Escrever para refletir”, os estudantes escreveram a cantiga trabalhada na aula anterior, identificando a ausência dos verbos no infinitivo e do erro em algumas palavras, como por exemplo, “pexe”, ao invés de “peixe”.
- Na aula 6 – “Planejar para escrever”, a atividade se repete agora com a cantiga “A Barata”. Os alunos irão apenas ouvir a canção, desenhando sua sequência e identificando as palavras que rimam.
- Na aula 7 – “Planejando o painel com produções coletivas”, os alunos produzirão passo a passo um painel com os gêneros estudados. Eles planejaram quais materiais serão utilizados na confecção do painel e determinarão se terá rimas, onde será exposto, entre outros itens organizacionais.
- Na aula 8 – “Escrita de textos”, os alunos serão divididos em 3 grupos e cada um será responsável pela produção dos gêneros para a confecção do painel. Eles escreveram os textos de memória.

- Na aula 9 – “Revisão e edição das parlendas, cantigas ou trava-línguas”, os alunos revisaram o trabalho realizado, efetuando todas as correções necessárias e montando o painel.
- Na última aula – “É a hora de compartilhar!” A turma escolherá onde o painel será exposto para que toda a comunidade escolar tenha possibilidade de ver o que eles estudaram e produziram.

Todas as sequências são apresentadas em dez aulas, porém elas oferecem sempre as mesmas estratégias de leitura e compreensão, alterando somente o conteúdo a ser estudado. O material não demonstra preocupação com a formação literária, somente com o conteúdo a ser trabalhado, como se os alunos fossem um depósito bancário, onde a preocupação é somente cumprir o que o currículo exige para o ano/série. Diante disso, Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário: Teoria e Prática*, cita que para alguns a literatura é um saber desnecessário (2014, p.10). Abordando ainda o tema da literatura na escola, Cosson afirma:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresenta parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses das crianças, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. Não é sem razão, portanto, que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. (2014, p.21).

A literatura tem sido tratada pelos materiais didáticos como um mais uma entre outras linguagens. No século XIX, ela era utilizada para educar, agora é explorada para apresentar os gêneros literários sem propiciar o deleite e/ou a fruição aos alunos, por isso é tão importante a formação de professores leitores que saibam utilizar o Método Recepcional e o apliquem em sala de aula, tornando a leitura prazerosa e emancipatória. A literatura exerce um poder fundamental na formação dos nossos alunos, seria um desperdício utilizarmos somente trechos de livros para apresentar grandes autores ou cânones da nossa literatura.

3.3 Determinação do horizonte de expectativas

Em ruptura com o livro didático, optamos por promover rodas de conversa diárias com os alunos. Por meio delas, pudemos diagnosticar suas concepções sobre leitura, suas preferências quanto a brincadeiras e gêneros textuais, se tinham livros e leitores na família, entre outros dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa e do trabalho em sala de aula. A seguir, pode-se visualizar a primeira roda de conversa:



Figura 10: Roda de conversa diária e questionamentos

Fonte - Arquivo pessoal

No primeiro encontro, conforme relatos de 26 alunos (10 meninos e 14 meninas), indagamos se: 1. Existiam livros no ambiente familiar; 2. Algum adulto lia para eles; 3. Gostavam de histórias e cantigas; 4. Tinham contos de fadas preferidos; 5. Gostariam de conhecer alguma história em específico. Por meio desse levantamento, notamos que, entre os 26 alunos: 100% preferiam ler contos de fadas, entre os favoritos, foram mencionados por ordem de recorrência: *Chapeuzinho vermelho*, *Cinderela*, *A Bela adormecida*, *Rapunzel*³ – cujas versões mais conhecidas foram compiladas e adaptadas por Charles Perrault (1628-1703) em 1697 (CORSO; CORSO, 2006; RADINO, 2003). Esses contos também foram compilados e adaptados pelos irmãos filólogos Jacob Lwdwig Karl (1785-1863) e

³ Na Europa, o napolitano Giambattista Basile coletou primeiramente os contos maravilhosos em sua narrativa *Lo conto de li cunti*, conhecida também por *Il Pentamerone*, publicado em 1634-6. Sessenta anos após essa publicação, o francês Charles Perrault compilou e adaptou contos da tradição oral em *Contos da Mãe Gansa*, durante o reinado de Luís XIV. Um século depois, os alemães Jacob e Wilhelm Grimm recolheram mais de duzentos contos maravilhosos, visando identificar uma identidade cultural alemã (COELHO, 1987; RADINO, 2003). Assim, há várias versões desses contos.

Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) em 1812 (RADINO, 2003) –, e *Os três porquinhos*, cuja versão mais conhecida é a do australiano Joseph Jacobs, escrita em 1890, na obra *English Fairy Tales* (BETTELHEIM, 2007); 69% não possuíam livros em casa, dependiam da distribuição feita pelo Governo; 62% nunca tiveram um leitor em casa e, entre os 38% que tiveram, todos indicaram a mãe como responsável pela leitura; 80% gostariam de conhecer mais histórias com reis e princesas (contos de fadas).

Notamos um desejo de manutenção do horizonte de expectativas, o que justificou o estranhamento da maioria na leitura de textos poéticos. Esses dados fomentaram nosso desejo em trabalhar com cantigas, trava-línguas, poemas, entre outros gêneros pautados pela poeticidade. Dos 20% (5) abertos a novas leituras: um indicou que gostaria de conhecer histórias de terror; dois afirmaram que gostariam de ler histórias com super-heróis ou qualquer uma em quadrinhos; um assegurou que gostaria de conhecer cantigas e adivinhas; e outro não soube responder.

3.4 Atendimento do horizonte de expectativas

Visando a conhecer o horizonte de expectativas, convidamos os alunos para uma visita à biblioteca, a fim de verificar qual livro escolheriam de forma espontânea. Todavia, em 2022, só havia livros doados na biblioteca e não encontramos os acervos literários do PNBE, nem do PNLD Literário. Relatamos a situação à coordenação e direção. Em 2023, essa realidade se alterou por meio do recebimento de vários livros. Assim, passamos a frequentar as segundas-feiras a biblioteca. Nesse local, fizemos a devolução de livros retirados na semana anterior e rodas de leitura.

Por meio das visitas à biblioteca, os alunos contavam se tinham lido as obras escolhidas, de qual história gostaram mais e se a indicariam para um colega. Após a devolução para a auxiliar da biblioteca do exemplar já lido, os alunos retiraram um novo livro na prateleira. Essa rotina semanal permitiu tanto determinar o horizonte de expectativas dos alunos, quanto suas dificuldades em leitura. Pudemos notar que: 10% não liam em casa o livro que fora escolhido; dos 90% que liam, a maioria escolhia livros de imagem com poucas páginas. Desses alunos, 10% elegem livros ilustrados, desde que tivessem texto verbal reduzido; e 84% tinham dificuldades para recuperar a história lida dentro de uma sequência e relatá-la para os colegas na roda de conversa. Desses alunos, a maioria não recordava o nome do autor, nem das personagens e não observava quem era o ilustrador. A partir do levantamento dos dados obtidos na etapa de determinação de expectativas da turma,

decidimos trabalhar inicialmente com livros de imagem dotados de valor estético, detalhamos esse trabalho no item 3.2.3 a seguir.

Para conciliar o conteúdo com o livro *Aprender sempre* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2022) e a pesquisa, exploramos textos publicitários na leitura e produção de textos, que tematizam a COVID-19. O livro propunha no trabalho com esses gêneros textuais a criação de uma campanha de conscientização sobre a COVID-19. Desse modo, aproximamos a leitura da realidade vivenciada pelos alunos e discutimos a importância da conscientização sobre os cuidados a serem tomados em contexto de pandemia. Estendemos essa atividade, com o intuito de atender o horizonte de expectativas da turma, para uma campanha de conscientização sobre a necessidade da leitura. No desenvolvimento desta sequência, oferecemos aos alunos as seguintes habilidades previstas na BNCC e descritas no próprio livro:

Objeto de conhecimento	Habilidades	Aulas
Compreensão em leitura	(EF03LP19A) Ler e compreender anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos do campo da vida pública.	Aulas 2, 4 e 6
Compreensão em leitura	(EF03LP19B) Compreender os efeitos de sentido de recursos de persuasão como cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras, em anúncios/campanhas publicitárias como elementos de convencimento/argumentação de conscientização.	Aula 3
Estratégia de leitura	(EF15LP04) Compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.	Aulas 3, 4 e 5
Estratégia de leitura	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais.	Aula 1
Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (fotolegendas, manchetes, lides em notícias, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Aulas 1 e 6
Segmentação de palavras e frases	(EF02LP08B) Segmentar corretamente as frases de um texto, utilizando ponto final, utilizando letra maiúscula no início de frases.	Aula 5
Produção escrita	(EF02LP18A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação...), utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Aulas 7, 8, 9 e 10
Produção oral e escrita	(EF03LP21B) Revisar anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos produzidos, para serem oralizados, utilizando recursos em áudio ou vídeo.	Aula 9

Tabela 16-: Habilidades trabalhadas na sequência campanhas de conscientização

Fonte: Livro *aprender sempre* (2022, p.76)

As habilidades não foram contempladas nas atividades desenvolvidas na sequência didática distribuída em 10 aulas. Elas ofereceram a possibilidade e o contato com essas habilidades, porém dependeu de cada aluno a sua consolidação. Notamos que se tratavam de atividades rápidas que não aprofundavam a reflexão sobre o conteúdo explorado na sala de aula. Desse modo, contrariavam o manual orientador que sugere cinquenta minutos para cada atividade desenvolvida, partindo do pressuposto de que todos os alunos já possuem autonomia e estão alfabetizados. Todavia, esta não era a realidade da sala de aula. Desse modo, tivemos que buscar alternativas fora o material didático para que os alunos conseguissem consolidar as habilidades esperadas e se apropriar do seu processo de ensino e aprendizagem.

Na etapa de determinação do horizonte de expectativa, notamos que 92% dos alunos conheciam textos publicitários, pois faziam parte de seu repertório. Ao longo da unidade, trabalhamos toda a sequência do livro com as 10 aulas programadas. Para ampliar a abordagem e promover a criação, gravamos um vídeo, perguntando o que era um livro para os alunos e qual a sua utilidade. Pelos relatos, a turma decidiu criar o slogan “Ler é um prazer e um dever” para uma campanha de conscientização sobre a importância da leitura. A seguir, pode-se observar uma das cenas da gravação com as concepções dos alunos sobre livro:



Figura 11: Cena do vídeo da campanha “Ler é um prazer e um dever”

Fonte: arquivo pessoal

Campanha de conscientização - “Ler é um prazer e um dever”.



Entre as respostas obtidas durante a gravação do vídeo, algumas exemplificam as posições dos alunos sobre o que é um livro:

- “Um livro é pra uma criança aprender a ler e pra criar uma historinha bem legal” (B.M - 7 anos);
- “Pra divertir sem sair de casa” (M.F - 7 anos);
- “Pra sonhar acordada”. (M.B - 8 anos);
- “Pra dormir e também pra rir” (L.P - 8 anos);
- “Um livro deixa eu entrar dentro dele” (S.D. - 7 Anos);
- “Pra mim um livro serve pra deixar você livre e inteligente” (C.B - 8 anos);
- “Pra ter mais criatividade”. (H.K. - 7 anos).

Pelas respostas e pelo slogan criado pelos alunos, notamos que estavam apresentando argumentos que imaginavam ser desejados pela professora e pelo contexto escolar. Para 89% dos alunos, o livro existia para praticar a leitura e “ensinar” a escrever “historinhas” divertidas. Os mesmos alunos também associavam a leitura à evasão e/ou ao entretenimento. Para eles, ler caracterizava-se como uma obrigação, ou seja, um “dever” imposto pela escola. Somente 11% associaram a leitura à obtenção de prazer e liberdade, favorável à ampliação do imaginário que, por sua vez, fomenta a criatividade. A campanha de conscientização que as crianças criaram não atingiu seu objetivo de revelar para outros alunos da escola e seus familiares e/ou responsáveis a importância dos livros literários no ambiente familiar e escolar. Desse modo, fez-se necessária uma ruptura desse horizonte de expectativas.

3.5 Ruptura do horizonte de expectativas

Na ruptura do horizonte de expectativas o professor precisa oferecer obras literárias que rompam com aquilo que os estudantes acreditam, abalando as certezas e que os faça questionar sobre o que foi aprendido, abandonando o senso comum e ampliando a sua visão de mundo. No terceiro encontro, com a finalidade de romper com esses horizontes, apresentamos aos alunos livros de imagem, dotados de ilustrações com valor estético, visando a despertar o olhar de descoberta, fomentar o repertório cultural, desautomatizar o olhar sobre

a ilustração e criar uma sequência da história sobre o que poderia ter acontecido ao longo do livro. Almejamos romper com a ideia inicial de que um livro existia somente para leitura obrigatória e realização de exercícios.

Como sugestão de leitura a ser realizada em casa pelos alunos, selecionamos os seguintes livros: *Cena de rua* (1994), de Angela Lago, *Este é o lobo* (2016), de Alexandre Rampazo, *O casulo* (2007), de André Neves, *Filó e Marieta* (2012), de Eva Furnari, *O Balão* (2013), de Daniel Cabral, *Calma Camaleão* (2011), de Laurent Cardon, *A visita* (2011), de Lúcia Hiratsuka, *A flor do lado de lá* (2004), de Roger Mello, *O monstro (nem tão monstruoso) e o Menino João* (2019), de João Pinheiro, *Bola vermelha* (2015), de Vanina Starkoff, *Lá é aqui* (2015), de Carolina Moreyra, *Passarinhando* (2009), de Nathalia Sá Cavalcante; *Bárbaro* (2013), de Renato Moriconi; e *Vai e vem* (2014), de Laurent Cardon. Fizemos a proposição de que os lessem e escrevessem sobre o que acontecera nas histórias.

Quando entregamos os livros aos alunos, eles ficaram assustados, afirmando que “não tinham nada escrito”. Muitos questionaram o porquê de levarem-nos para ler em casa, gerando expressões como: “O que eu vou fazer com isso?”; “Não tem nada para ler aqui”; “É isto mesmo?”, entre outras. Eles não acreditavam que a professora aceitasse a leitura daqueles livros de imagem, semelhantes aos que escolhiam espontaneamente na biblioteca.

Cada aluno levou um dos livros citados anteriormente para casa e o devolveu na semana seguinte. Na sequência, durante a roda literária, relataram que acharam a atividade difícil, mas que haviam gostado de realizá-la. Apesar disto, precisaram da ajuda dos pais e/ou de irmãos para escreverem o que imaginavam ter acontecido na história. Alegaram que a atividade fora muito demorada. Por este motivo, ela passou a fazer parte da rotina na sala de aula no primeiro horário da manhã. Para tanto, projetamos na lousa digital uma cena de um determinado livro imagético e, após discussões sobre ele, os alunos escreviam um resumo, criando assim a própria história. Entre os livros abordados, escolhemos para produção coletiva *A visita* (2011), de Lúcia Hiratsuka.

3.6 Quem é Lúcia Hiratsuka?

Segundo o artigo *A mistura de cores da literatura híbrida Lúcia Hiratsuka* (OLIVEIRA, 2019) e no próprio blog⁴ Da autora, conseguimos saber um pouco mais sobre sua origem: brasileira de descendência japonesa, Lúcia também é escritora, tradutora e ilustradora. Nascida em 1960 passou boa parte da infância em um sítio na cidade de Duartina,

⁴ Disponível em <<http://www.luciahiratsuka.blogspot.com>>. Acesso em 08 de março de 2024

no interior de São Paulo. A maior inspiração para a sua carreira foi a avó que rabiscava peixinhos no quintal do sítio, ela gostou tanto que tentou copiar o desenho e nunca mais parou de desenhar. Desenhava com carvão retirado do fogão à lenha e seus desenhos tinham sempre a intenção narrativa de contar histórias.

Hiratsuka cursou artes plásticas na faculdade de Belas Artes de São Paulo, participou de alguns salões de pintura e conquistou alguns prêmios. Em 1988, recebeu uma bolsa para a universidade de educação de Fukuoka no Japão e teve o *ehon*, o livro ilustrado como tema de sua pesquisa e que influenciou a sua carreira como autora. O *ehon*, livro de ilustração citado por Lúcia Hiratsuka em sua página na internet⁵ enfatiza que é importante privilegiar o caráter lúdico e o imaginário através de brincadeiras ou poesias, ele pode ser composto só de imagens ou não. Hiratsuka destaca também a importância do desenvolvimento da literatura infantil no Japão e como esse tema teve relevância em suas narrativas ilustradas na infância:

Baseado nesses *ehons*, um bom livro ilustrado não se sustenta apenas com grandes efeitos de técnica. É preciso um bom desenho, um bom texto e uma boa montagem. Como uma expressão artística, em que o livro é o suporte, deve-se considerar a virada das páginas, a sequência, o fluxo e o ritmo das imagens e como estes se relacionam com as palavras. (LÚCIA HIRATSUKA, 2024).

A autora retrata temas da sua infância em suas obras, colocando sempre em primeiro lugar a memória afetiva de sua própria história, seus valores e simplicidade de criança nascida no interior das grandes cidades. A mistura de cores presente em suas obras é a razão da riqueza, variedade e destaque para uma literatura infantil plural e rica. A seguir podemos ver a classificação das obras da autora e sua influência:

⁵ Disponível em <<http://www.luciahiratsuka.com.br/index.html>>.

Influência “caipira”	Influência oriental	Influências hibridizadas
Ladrão de ovos	Histórias tecidas em seda	Chão de peixes
Antes da chuva	Orie	As cores dos pássaros
O ogro e as galinhas	Os livros de Sayuri	O caminhão
A corrida dos caracóis	Issum Boshi	Na janela do trem
A venda	Histórias de mukashi	Tantos cantos
Guardião da bola	Contos da montanha	Um rio de muitas cores
Páscoa no galinheiro	O rouxinol e o imperador	Lin e o outro lado do bambuzal
A visita	Momotarō	Terra costurada com água
Festa no céu/Festa no mar	O noivo da ratinha	Histórias guardadas pelo rio
Muli		Festa no céu/Festa no mar

Tabela 17-: Obras da autora

Fonte:

A-MISTURA-DE-CORES-DA-LITERATURA-HIBRIDA-DE-LUCIA-HIRATSUKA.pdf
(researchgate. net)

Durante entrevista da autora realizada com a Doutora em Letras Rosa Maria Cuba Riche e publicada na *Revista Miscelânea* (2019), a pesquisadora pergunta se Lúcia gostaria de acrescentar algo antes de finalizar a conversa e obtém a seguinte resposta:

Um bom livro ilustrado sem dúvida instiga a leitura das palavras, mas lemos também imagens e o objeto livro em si. Nem sempre as imagens facilitam a leitura. Alguns desafiam ainda mais o leitor. Podemos trabalhar com várias linguagens. No Japão, o livro ilustrado é conhecido como Ehon (e = imagem, desenho; hon= livro).

A seguir elencamos a maioria das obras produzidas pela autora e ilustradora, assim como os prêmios e indicações dos seus livros. Lúcia possui também várias outras obras em que atuou como ilustradora em conjunto com outros autores:

Ano	Títulos Publicados pela autora, ilustradora e tradutora
1985	<i>Uma Amiguinha Muito Especial</i> (livros paradidáticos)
1988	<i>Um chá na casa da dona Lalá, E quem são as pegadas?, Um passeio diferente, As surpresas da vovó</i> (livros paradidáticos)

1993	<i>Contos e Lendas do Japão</i> (coleção com 6 títulos: <i>Urashima Taro</i> , <i>Kaguya Hime</i> , <i>O pássaro do poente</i> , <i>O noivo da Ratinha</i> , <i>Issum Boshi</i> , <i>O abanador mágico do Tengu</i>) - <i>Parceria com Lúcia Pimentel Góes</i> (Estação Liberdade)
1995	<i>Contos e Lendas do Japão II</i> (coleção com 3 títulos: <i>Momotaro</i> - parceria com Lúcia P. Góes, <i>Hatikazuki</i> e <i>Tanabata</i>) - Prêmio APCA/1995; selo Altamente Recomendável FN LIJ 1995
1998	<i>Relançamento de Kaguya Hime e Issum Boshi</i>
1999	<i>Um rio de muitas cores</i> (Studio Nobel) - Publicado no Equador em 2001
2000	<i>Relançamento de Urashima Taro</i>
2004	<i>Lin e o outro lado do bambuzal</i> (SM)
2005	<i>Contos da Montanha</i> (SM) - Prêmio JABUTI 2006, 3º lugar, Ilustração; selo Altamente Recomendável FNLIJ 2005, Reconto.
2007	<i>Histórias de Mukashi</i> (Elementar)
2007	<i>Histórias Tecidas em Seda</i> (Cortez) - Prêmio FNLIJ 2008, Melhor Livro Reconto.
2008	<i>Festa no Céu/Festa no mar</i> (DCL)
2008	<i>Os Livros de Sayuri</i> (SM) - Traduzido e publicado em Francês; Prêmio Literário Nikkey 2009, 2º lugar.
2009	<i>O violoncelista</i> - Tradução do conto de Kenji Miyazawa (SM) - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2009, Tradução/Adaptação
2010	<i>Mulili</i> (DCL)
2010	<i>Corrida dos caracóis</i> (Global) - Traduzido e publicado na Itália

2011	<i>O noivo da ratinha (Larousse)</i> - Relançamento do reconto O casamento da Ratinha, com novo texto e novas ilustrações.
2011	<i>Antes da chuva (Global)</i> - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2012, Criança; Traduzido e publicado na Itália.
2011	<i>A Visita (DCL)</i> - Prêmio JABUTI 2012, ilustração/2º lugar, Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2012, Imagem.
2011	<i>O Ogro e as galinhas; Ladrão de ovos (Coleção Histórias do Quintal - SM)</i>
2012	<i>Issum Boshi, o pequeno samurai (Abacate)</i> - Relançamento do reconto, com novo texto e novas ilustrações.
2013	<i>Tantos Cantos (DCL)</i> - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2014, Criança
2013	<i>Na janela do trem (Cortez)</i> - Traduzido para coreano e árabe
2014	<i>Terra costurada com água (SM)</i> - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2015, Criança
2014	<i>A venda (Global)</i>
2014	<i>Orie (Pequena Zahar)</i> - Prêmio FNLIJ 2015, Melhor para Crianças; selecionado para catálogo White Ravens 2015 (Biblioteca de Munique); indicado para a Lista de Honra IBBY 2016, Escritor; finalista do JABUTI 2015. Consta da lista de 30 melhores livros da Revista Crescer; Troféu Monteiro Lobato 2015 de a Revista Crescer, como autor destaque do ano.
2015	<i>O guardião da bola (Moderna)</i> - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2016; consta dos 30 melhores livros Revista Crescer 2016.

2016	<i>As Cores dos Pássaros (Rovelle)</i> - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2016, consta da lista da Revista Crescer 2016; Selo Distinção Cátedra UNESCO PUC-Rio 2016, Finalista do JABUTI 2016. Traduzido e publicado na Itália
2017	<i>O Caminhão (Cortez)</i> - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2018, consta da lista da Revista Crescer 2018
2018	<i>Chão de Peixes (Pequena Zahar)</i> - Prêmio da Biblioteca Nacional 2018 - categoria Literatura Infantil; Selo Distinção Cátedra 2018; consta da lista da Revista Crescer 2019, Prêmio FNLIJ 2019, categoria Poesia; finalista do JABUTI 2019
2018	<i>Momotaro (Edelbra)</i> - Relançamento com novo texto e novas ilustrações
2018	<i>Histórias guardadas pelo rio (SM)</i> - Selo Altamente Recomendável FNLIJ 2019, categoria Juvenil; finalista do JABUTI 2019, Juvenil.
2020	<i>A Máquina de retrato- 2021</i> - prêmio Hours Concours da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio.
2021	<i>O prato azul pombinho</i> - (Global editora)
2022	<i>Amanhã (Pequena Zahar).</i>
2023	<i>Eu Primeiro! (Jujuba editora)</i>

Tabela 18: Produção literária da autora, ilustradora e tradutora Lúcia Hiratsuka.

Fonte: *Miscelânea* (2019)

O primeiro livro escolhido foi "A visita" (2013), de Lúcia Hiratsuka. Os alunos já haviam tido a primeira experiência de levar um livro imagético ou "livro de imagem" para casa e de criarem a história através da observação e análise das ilustrações. Na sala de aula da escola possuímos uma lousa digital que facilita nosso acesso à internet e a todos os conteúdos necessários para auxiliar os alunos em sala de aula. Como estratégia para uma análise coletiva, digitalizamos o livro e projetamos na lousa todas as páginas e fomos questionando os alunos sobre cada ilustração e o que eles imaginavam que iria acontecer. Para que nenhuma fala fosse esquecida, gravamos toda a análise através de áudio utilizando um celular em sala de aula. A seguir, pode-se ver a capa do livro:



Figura 12 - Capa do livro *A Visita*

Fonte: arquivo pessoal

O livro *A Visita* (2013), de Lúcia Hiratsuka, foi editado em 2011. Trata-se de um livro de imagens com 31 páginas impressas em papel couché, com dimensões de 20,5x21cm. Na capa podemos observar uma árvore de ipê amarelo em algum quintal, uma criança se escondendo atrás do tronco e observando aparentemente a visita que está para chegar. Primeiro, projetamos na lousa essa capa e deixamos que os alunos a observassem por alguns minutos. Um dos alunos leu o título em voz alta e os outros permaneceram em silêncio apenas observando. Após esse momento de observação questionamos os alunos sobre o que eles estavam vendo na capa do livro e obtivemos respostas como:

Parece que ele está assustado. (M.P 8 anos)

Ele está com vergonha e resolveu se esconder. (S.D 8 anos)

O que mais vocês conseguem ver nessa capa?

Uma árvore. (J.P 8 anos).

Uma árvore de frutas. (G.P 8 anos).

É uma árvore de girassol. (M.K 8 anos).

Todos os outros alunos participaram nessa etapa, falando que girassol não era plantado na árvore. Questionamos se era uma árvore de flores ou de frutas, identificaram que era de flores, mas não sabiam falar a espécie. O menino parece estar se escondendo do quê?

Eu acho que ele está se escondendo da visita (L.B 7 anos).

Eu acho que ele está se escondendo de um monstro (A.A 8 anos).

Eu acho que a visita é um monstro. (H.K 8 anos).

O que é uma visita? E quem é a visita que vai à casa de vocês? Vocês costumam ter vergonha das visitas que vão à sua casa?

Lá em casa vai o amigo do meu pai, mas eu não tenho medo dele. (H.K 8 anos).

Eu gosto de ter visitas lá em casa porque dá pra brincar. (M.T 7 anos).

A seguir, pode-se observar a primeira ilustração que mostramos aos alunos:



Figura 13 - O menino abrindo a porteira para a visita (HIRATSUKA, 2013, p.2-3)

Nessa ilustração podemos ver o menino da capa abrindo uma porteira para um carro vermelho que está chegando na chácara. A cor branca prevalece na ilustração, dando cor somente ao menino e ao carro que está chegando. Questionamos os alunos sobre o que eles estavam vendo nessa ilustração, tivemos resposta como:

O carro do pai que está chegando. (S.D 8 anos).

E o menino foi abrir o portão. (P.T 7 anos).

Eu acho que é a visita que está chegando, porque na minha casa as visitas chegam de carro. (L.C 8 anos).

A seguir, pode-se notar a segunda ilustração que apresentamos a eles:



Figura 14 - Família recebendo a visita (HIRATSUKA, 2013, p.4-5)

Nessa ilustração o menino aparece com uma expressão de surpresa, ele está em destaque na imagem e configura-se em cores. Ao fundo, podemos ver a família, os pais e os avós na varanda da casa aguardando ansiosos a chegada da visita. A avó está mais à frente e sorrindo. A família permanece apenas com os traços definidos e sem cor de destaque, prevalecendo o branco.

A seguir pode-se ver a terceira ilustração que mostramos a eles:



Figura 15 - O menino com medo da visita (HIRATSUKA, 2013, p.6-7).

A visita só é revelada nessa ilustração, por meio dela pode-se observar um homem de meia idade chegando com uma mala e uma pasta embaixo do braço, temos cor na pasta, nos braços e no rosto do visitante, e vemos uma parte do carro vermelho ao fundo. Na frente estão a avó que foi receber a visita e o seu neto escondido atrás dela. Os dois também estão com as partes do corpo coloridas e o menino é o único na cena com a peça de roupa azul sempre em destaque. Pela expressão dele, observamos que está com medo e ao mesmo tempo intrigado com o novo visitante, mais ao fundo temos os pais na mesma ilustração que permanecem em segundo plano somente com os traçados. A respeito dessa ilustração os alunos disseram:

Eu vejo um homem forte e cheio de pelos.(A.B 7 anos).

A vovó ficou colorida e o menino está se escondendo atrás dela, porque a avó o protege. No que vocês acham que ele trabalha?(J.M 7 anos).

Eu acho que ele é um escritor. (B.M 7 anos).

Eu acho que ele é um professor.(E.N 8 anos).

A seguir, apresentamos a quarta ilustração:



Figura 16 - O menino espiando a visita (HIRATSUKA, 2013, p.8-9).

Na ilustração acima podemos observar o menino espiando pela porta aberta acompanhado de um gato. Ele observa a avó servindo a mesa para a visita, acompanhada de seus pais. Na ilustração ao lado, o menino parece acuado, com as pernas encolhidas e um caderno ao lado, enquanto o gato aparece brincando com uma bolinha vermelha. Depois, o menino começa a desenhar ainda sentado no chão ao lado do berço, pega o caderno e uma caixa de giz de cera, podemos ver a mãozinha de um bebê levantada. Questionamos a turma sobre o que estavam vendo nessa ilustração e obtivemos respostas como:

Ele está com medo, por isso pega o caderno e vai desenhar. (A.G 8 anos).

O bebê tá chorando por isso está com a mãozinha levantada. (M.B 8 anos).

Eu acho que o bebê é irmãozinho dele. (M.T 8 anos).

A seguir, apresentamos a quinta ilustração:



Figura 17 - O menino protegendo o irmãozinho da visita (HIRATSUKA, 2013, p.10-11).

O menino na ilustração aparece na página esquerda da folha dupla com os braços abertos ao lado do berço do irmãozinho mais novo em posição de defesa, como se a visita fosse entrar no quarto e pegar o irmão. O bebê no berço está dormindo tranquilamente, vemos um ursinho marrom pendurado à direita desse móvel. Na página direita da folha dupla, podemos observar metade do gato saindo da cena e, na porta, vemos o braço da visita e a perna adentrando o quarto.

Questionamos os alunos se achavam que a visita iria entrar e pegar o bebê. A seguir, podem-se ver as respostas:

Eu ainda acho que ele está imaginando tudo isso. (G.O 7 anos).

O moço não é mau mas o menino pensa que sim. (I.V 8 anos).

Quando temos medo a gente imagina coisas. (M.R 7 anos).

Eu acho que ele só queria conhecer o bebezinho. (G.O 7 anos).

Na sequência, apresentamos a sexta ilustração:



Figura 18 - O menino tendo pesadelos com a visita (HIRATSUKA, 2013, p.12-13).

Nessa ilustração conseguimos perceber o medo do menino em relação ao novo visitante. O menino está deitado na cama agarrado ao lençol e embaixo do cobertor azul em destaque. Na janela vemos a sombra da visita toda em preto e o fundo azul escuro representando que a noite havia chegado. O menino está de olhos abertos imaginando toda a cena. Perguntamos aos alunos se achavam que o menino estava tendo ou não um pesadelo e se o homem era mal. Obtivemos as respostas a seguir:

Não, não, o menino só está imaginando que ele está mal porque está com medo. (D.A 7 anos).

Eu acho que ele só teve um pesadelo e nada disso aconteceu. (E.N 8 anos).

Apresentamos a sétima ilustração:

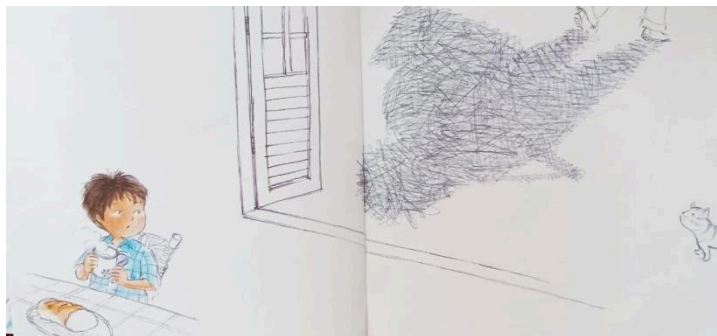


Figura 19 - Menino tomando café e vendo a visita (HIRATSUKA, 2013, p.14-15)

Na ilustração acima vemos o menino sentado na cadeira, tomando seu café da manhã quentinho, tem também um pão na mesa. O menino parece intrigado observando a visita sair com alguns objetos embaixo do braço, podemos ver isso pela sombra projetada no chão. O gato está presente novamente na cena e observando a visita se afastar. Na próxima ilustração, vemos o menino em pé diante da porta, olhando para o quintal, junto com o seu gato:



Figura 20 - O menino olhando para o quintal (HIRATSUKA, 2013, p.16-17).

Possivelmente, está observando para onde a visita foi e o que irá fazer. Vemos o tronco da árvore nessa cena também com uma grama baixa ao lado. Questionamos os alunos sobre o que achavam que a visita iria fazer. Eles responderam que, certamente, fora trabalhar. Os alunos apresentavam dificuldades em observar e relatar os detalhes de uma ilustração quando não havia mediação. Relataram apenas o que estava em destaque ou se prendiam em observar somente o que fora questionado.

Na ilustração a seguir, podemos ver novamente o jogo de cores que atrai o olhar para o desenho que está colorido, identificando que ele é importante dentro dessa cena. Vemos o menino escondido atrás do tronco da árvore e o homem adiante. As personagens são coloridas. No cenário, há alguns rabiscos imitando a grama que separa a visita logo à frente

com a pasta. Há destaque de um lado para algo sendo carregado pelo homem em seu braço direito, tendo no esquerdo algo que parece ser um rolo:



Figura 21 - O menino seguindo a visita (HIRATSUKA, 2013, p.18-19)

Nesse momento os alunos ainda afirmavam que a visita se tratava de um professor ou escritor. Na cena seguinte, observamos o menino agachado atrás do ipê amarelo, espiando a visita. Ao mesmo tempo, temos a impressão de que o menino está rabiscando ou desenhando algo na árvore. A visita na outra página está organizando seu material, tirando uma tela em branco da pasta e o rolo que parece um estojo está ao lado sob a grama:



Figura 22 - O menino observando a visita (HIRATSUKA, 2013, p.20-21).

Sobre essa cena, os alunos afirmaram que o homem estava tirando um papel para desenhar ou escrever. Mostramos, então, a primeira ilustração em página dupla toda colorida, representando a descoberta do menino que até o momento estava só no mundo da imaginação:



Figura 23 - O menino surpreso (HIRATSUKA, 2013, p.22-23).

Na cena, o personagem nitidamente demonstra estar surpreso com a sua descoberta. Nesse momento, os alunos demonstraram ansiedade em confirmar suas hipóteses sobre o que a visita estava fazendo. Alegaram:

Vai professora, passa a página, quero saber se acertei. (L.B 8 anos).

Estou curiosa para ver o que ele vê. (L.V 8 anos).

O menino foi surpreendido (M.P 8 anos).

Enfim, mostramos a cena que se configura como revelação da visita; ele era um artista, um pintor. Podemos observar o homem usando um boné para se proteger do sol, a grama em destaque para nos lembrar de que ele ainda está ao ar livre, na natureza:



Figura 24 - A visita pintando (HIRATSUKA, 2013, p.24-25).

Sobre essa cena, os alunos afirmaram surpresos:

O cara é um artista, como é que a gente não sabia. (G.P 8 anos).

Ele está pintando. (M.A 8 anos).

Ele vai fazer a árvore, eu acho. (A.B 7 anos).

Mostramos outra ilustração:



Figura 25 - O menino desenhando (HIRATSUKA, 2013, p.26-27).

Por meio dela, podemos ver que o menino voltou para a casa determinado a desenhar, está sentado no chão com o seu gato como companhia todo enrolado ao lado e sua caixa de giz de cera do outro. O rosto dele está com a feição de focado e empolgado. Na ilustração ao lado ele está escondendo o caderno atrás do corpo e olhando para a porta, provavelmente porque queria mostrar seu desenho para a visita que, agora, ele já sabe ser um artista, por isso gosta das mesmas coisas que ele. Na beirada da página vemos o menino com o caderno em frente à boca com um rosto sem muita expressão. Sobre a cena os alunos fizeram comentários como:

:

Ele se inspirou no artista e foi desenhando. (N.A 8 anos).

Ele vai mostrar o desenho pra visita e é uma surpresa. (L.C 8 anos).

Ele está aliviado porque agora não tem mais medo. (M.R 8 anos).

Na penúltima ilustração que apresentamos aos alunos, vemos o carro vermelho se distanciando e a família toda reunida na porteira se despedindo e o menino ao fundo cabisbaixo:



Figura 26: Visita indo embora (HIRATSUKA, 2013, p.28-29).

Em destaque nessa cena temos o menino e o carro ambos coloridos sinalizando a distância entre eles. Questionamos os alunos o que estava acontecendo na ilustração e obtivemos respostas como:

A visita está indo embora.(P.T 7 anos).

O menino ficou triste.(M.K 7 anos).

*Ficou triste porque queria ter mostrado o desenho para o artista e não deu tempo.
(G.O 7 anos).*

Mostramos a última ilustração aos alunos:



Figura 27 - O menino cresceu (HIRATSUKA, 2013, p.30-31).

Na cena podemos ver o ipê amarelo colorido e na outra página o menino já na fase adulta olhando para trás e tendo lembranças da sua infância. O menino cresceu e virou um artista assim como a visita que o inspirou quando ele era pequeno. Questionamos o que o menino havia se tornado no futuro e os alunos responderam:

Ele virou um artista! (H.K 8 anos).

Olha é a árvore do começo. (G.O 7 anos).

Ele está olhando para ela, acho que foi isso que ele desenhou no caderno e não conseguiu mostrar. (L.B 8 anos).

Após finalizarmos a análise das ilustrações com os alunos, solicitamos que resumisse a história, conforme a haviam entendido ou escrevem a sua parte favorita, criando o final que imaginavam. A atividade foi realizada com 26 alunos, somente 13 alunos participaram da análise conversando e expondo suas percepções, os demais apenas observavam e mantinham-se em silêncio.

Os alunos demonstraram não ter intimidade com os livros de imagem e alegaram preferir livros com “algo escrito”, porque já vão lendo e imaginando. Para eles, “quando só tem ilustração, precisam criar toda a história primeiro e isso ainda é difícil”, por isso precisam da ajuda dos pais para realizar essas atividades em casa. Como o livro é composto somente de imagens, 70% dos alunos não acharam necessário ler mais de uma vez, provando que existe um equívoco acerca da narratividade em um livro imagético. Na sequência, pode-se observar uma das produções textuais realizadas a partir da atividade relatada:

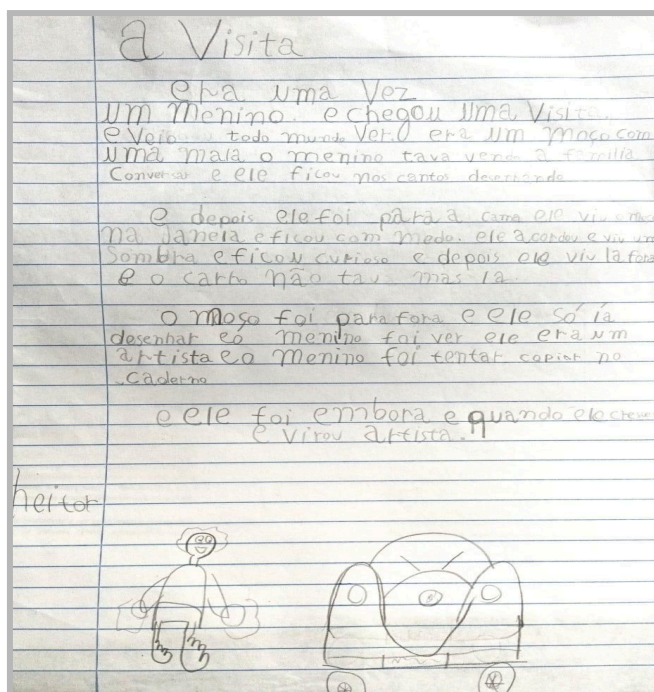


Figura 28 - Atividade de produção textual (H. - 8 anos)

.Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos ainda estavam na fase de transição da letra de caixa alta para a letra de imprensa, o que se evidencia na criação apresentada. Notam-se também dificuldades de pontuação e coerência textual, mas principalmente pôde-se notar a atenção aos detalhes na ilustração e interpretação das imagens. Isto só ocorreu porque houve a mediação da obra em sala de aula. A atividade foi essencial para romper com os conceitos prévios dos alunos sobre livros de imagem.

3.7 Ruptura e Questionamento do horizonte de expectativas

Contemplando a etapa de ruptura e questionamento do horizonte de expectativas dos alunos, optamos por apresentar o livro *Que Laranja* (2004) da coleção *Gato escondido*, de Ana Maria Machado. O livro tem encadernação em brochura e é composto por 14 ilustrações. Possui 22 páginas, nas quais se apresenta um único poema narrativo composto por 22 estrofes e 88 versos. A história gira em torno do convívio entre os irmãos Isadora e Henrique, e sua avó. Para tanto, focaliza as brincadeiras que realizam, as conversas entre eles, associando-as a cantigas, músicas, parlendas, cantigas e contos de fadas diversos. A narrativa se encerra quando a mãe das crianças vem buscá-las para levá-las para casa. Na recepção em sala de aula, apresentamos, inicialmente, a ilustração da capa do livro projetada na lousa digital e solicitamos que os alunos imaginassem qual história encontrariam na obra:



Figura 29 - capa do livro *Que laranja* (2004)

A primeira observação que os alunos fizeram foi sobre as frutas e folhinhas que apareciam, ao lado e entre as crianças. Sobre essas frutas citaram mamão, laranja, manga, uva

e morango. Questionamos por que o fundo da capa era verde, o que eram as manchinhas brancas e onde imaginavam que as crianças estavam. Obtivemos respostas como: “Eles estão em uma horta”, “acho que é algodão”, “furou o urso”. Explicamos que a horta tem verduras e legumes e indagamos se eles sabiam o nome do local onde se plantava frutas e 100% dos alunos não soube responder. Desse modo, completamos explicando que se tratava de um pomar. Como ainda não conheciam o nome dos personagens principais, eles relataram que se tratava de duas crianças: “uma menina e um menino brincando de ‘adoleta” (M.P - 8 anos), citaram parlendas como: “Lá em cima do piano”⁷, “Adoleta, babalu”⁸, entre outras. Outro aluno disse: “Eu vejo um cachorro, prô” (S.D - 8 anos). Outro citou o urso: “ele caiu na água, acho que vão lavar ele”. (M. T - 8 anos). Como se pode notar, as crianças observaram com atenção os detalhes e projetaram ações que já haviam sido feitas, como a de rasgar o brinquedo de pelúcia e deixar escapar seu recheio, e ainda as que seriam desenvolvidas, como as crianças precisando lavar o brinquedo, pois se sujara ao cair na água do pomar.

Cabe destacar que, para explanação desta dissertação, segmentamos o trabalho em partes e em folhas duplas, como se verá a seguir, mas na sala de aula, toda recepção ocorreu de forma concomitante à leitura, ao debate e às discussões sobre as performances das personagens. Ao término da leitura da obra, questionamos se as hipóteses iniciais sobre o rumo narrativo eram compatíveis com a história apresentada. Desse modo, conseguimos manter a atenção dos alunos para os detalhes do poema narrativo, em especial, para a dialogia que seus textos verbal e imagético estabelecem com textos diversos.

Como se pôde notar, pela ilustração da capa, os dois irmãos estão brincando com as mãos. Isadora está concentrada olhando para o Henrique, enquanto ele olha para o leitor. Esse comportamento do personagem Henrique, pela função metaficcional, em que a personagem detém o conhecimento de que está sendo vista por um leitor, instaurou cumplicidade com as crianças. Indagamos os alunos sobre o que pensavam a respeito desse olhar e alegaram que a história “era de coisas divertidas” e “coisas de criança”, ou seja, perceberam-na como que se dirigindo a elas e ao seu universo lúdico, composto por jogos e brincadeiras.

Na sequência, apresentamos a folha de guarda:

⁶ Essa cantiga pode ser ouvida: Adoleta - Músicas Infantis - LETRAS.MUS.BR

⁷ Essa parlenda pode ser ouvida: PARLENDAS: LÁ EM CIMA DO PIANO - BNCC (youtube.com)

⁸ Essa brincadeira pode ser ouvida: Babalu | Jogo de mão | Brincadeira Tradicional (youtube.com)



Figura 30 -Página de guarda – Que lambança! (2004(2))

Sobre essa folha de guarda, os alunos citaram novamente as frutas e um deles acrescentou: “Eu vejo cebolas” (M.T - 8 anos). Quando questionamos o motivo de ser uma cebola, ele respondeu que as cascas soltas pareciam com aquelas de sua casa, “quando a mãe corta cebolas em tiras”. Podemos observar que os alunos relacionam a leitura aos seus conhecimentos prévios, construindo, assim, hipóteses sobre os rumos da história.

Retomamos a capa e questionamos qual era o seu título. Como alguns alunos já estavam alfabetizados, eles conseguiram ler esse título, além do nome do autor e da ilustradora. Tiveram dificuldade, contudo, com o sobrenome Fraifeld, mas conseguiram pronunciar-lo. Um deles disse: “Denise é o nome da minha mãe também”. (P.O - 8 anos). Após a detecção do título, perguntamos do que se tratava o que evocava para eles o termo “lambança”. Eles responderam que é quando “a gente derruba algo no chão, fazendo uma bagunça”.

Iniciando a história, mostramos a primeira folha dupla, na qual se encontram os personagens principais:

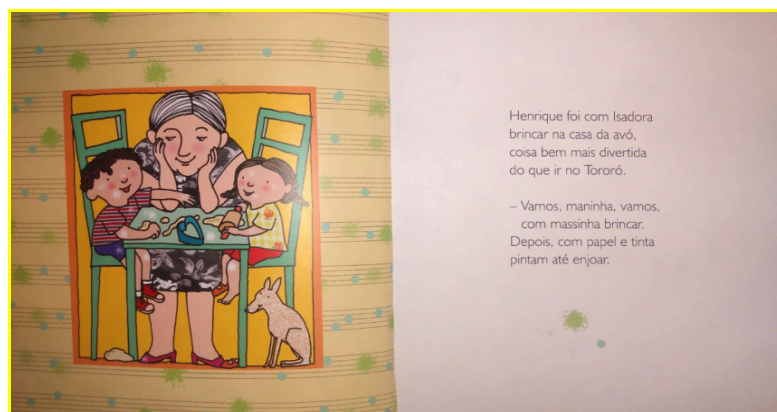


Figura 31 - Henrique e Isadora com a avó (MACHADO, 2004, p.3-4)

Mostramos que a folha dupla era composta por duas páginas, a da esquerda e a da direita. Perguntamos o que estava acontecendo na cena ilustrada da página esquerda e obtivemos respostas como: “Eu vejo eles [Henrique e Isadora] quando eram bebezinhos, menores” (G.A - 8 anos); “Massa de pão feito em casa” (L.P - 8 anos); “Mas estão fazendo o pão na casa da avó deles” (L.P - 7 anos); “A forminha de coração e a avó” (S.D - 8 anos). Como se pode notar, os alunos ativaram seus conhecimentos de mundo na leitura da cena e associaram a mulher a uma avó que faz pão caseiro, pois reconheceram a cena a partir de suas vivências familiares. Também associaram essa mulher às crianças, como sendo sua avó amorosa, por isso sua forminha é de coração.

Perguntamos sobre a expressão no rosto dessa avó e obtivemos respostas como: “apaixonada, pensando: Ah eu amo meus netos... E o cachorro parece um canguru sentado”. (L.B - 8 anos). Objetivamos revelar aos alunos a função expressiva (Camargo, 1998) manifesta no plano imagético, mostrando que as emoções podem ser lidas através das expressões corporais e faciais. Indagamos o que as crianças estavam sentindo. Disseram que estavam felizes. Também, perguntamos do que era feito o pão. Responderam que era feito com farinha e ovo. Observaram que as crianças estavam sujas de farinha e que um pedaço da massa havia caído no chão. Então, retomamos os pontos brancos da capa e questionamos se poderiam ser também provenientes da farinha. Disseram que sim, mas também poderia ser de algodão da “barriga do urso”. Objetivamos manter a memória ativada e de forma sequencial para que os pontos de indeterminação fossem sendo solucionados ao longo da leitura.

Sobre a cena ilustrada, um aluno notou que: “O sapato da menina caiu no chão”. (P.O - 8 anos). Sobre este dado, alegou que ela estava distraída e por isto esqueceu o sapato. Observamos que os olhares se centraram dentro da moldura. Assim, explicamos que a cena tinha uma moldura que delimita o lado de dentro e o de fora. Desse modo, perguntamos sobre o que viam fora dessa moldura. Responderam: “Pontinhos, tinta”; “Linhas”; “Tinta espirrada”. Essas observações foram justificadas, durante a leitura da segunda estrofe do texto verbal em que o “eu enunciator” revela que as crianças brincaram o quanto quiseram com papel e tinta.

Explicamos que todos os elementos em uma ilustração significam e dialogam com o texto verbal. Assim, propomos que tentassem amarrar essa cena e sua configuração com o poema. Além disso, que tentassem amarrar a leitura do poema com outros textos, músicas, brincadeiras e histórias que conheciam. Para tanto, fizemos sua leitura oralmente. Já na

primeira estrofe, os alunos identificaram a cantiga “Fui no Itororó”⁹, afirmando que, pela história, a casa da avó é mais divertida do que ir ao próprio Itororó. Na segunda estrofe, reconheceram a cantiga popular “Vamos maninha”¹⁰, pois notaram que Henrique, nos primeiro e segundo versos, convida sua irmã para brincar com massinha: “- Vamos, maninha, vamos com massinha brincar.”

Na folha dupla seguinte, mostramos que a ordem estava invertida, primeiro aparecia o poema e ao lado dela, na outra página, a ilustração:

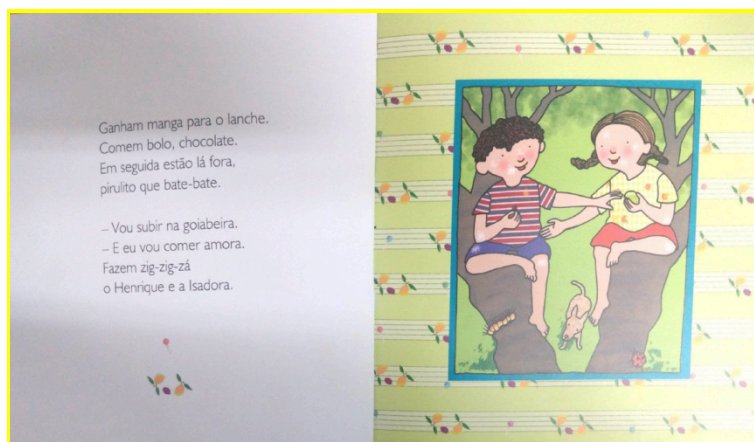


Figura 32 - Isadora e Henrique na Árvore (MACHADO, 2004, p.5-6)

Explicamos que a página da direita, por conter o espaço em que o olho se detém na leitura diagonal, é denominada de “nobre”. A partir da leitura da primeira estrofe, os alunos identificaram, em seu último verso, a cantiga “Pirulito que bate”¹¹. Todos começaram a cantá-la. Já na segunda estrofe, pelos dois últimos versos, reconheceram a brincadeira “Escravos de Jó”¹². Notaram a menção ao refrão: “fazem zig zig zá”. Uma aluna começou a cantar: “Escravos de jó, fazem zig zig zá” (M.R - 7 anos). Em seguida, foi acompanhada pela turma que começou a brincar com as mãos, seguindo o ritmo. Cabe destacar a competência da escritora e da ilustradora, pois projetaram a história para cativar o jovem leitor e, também, incitá-lo, pelo resgate de sua biblioteca vivida (Ferreira, 2009), a cantar e brincar. Desse modo, a história estrutura-se de modo performativo, o qual se reconhece na oralidade e na narrativa expressa no texto verbal e imagético.

Sobre a cena ilustrada, perguntamos o que eles estavam vendo, as respostas foram as seguintes: “Eu vejo o Henrique e a Isadora em cima da árvore” (B.M - 7 anos); “Eles estão

⁹ Fui No Itororó Beber Água - Wantuir - LETRAS.MUS.BR

¹⁰ Vamos Maninha - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR

¹¹ [Pirulito que Bate-Bate - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR](#)

¹² [Escravos de Jó - Músicas Infantis - LETRAS.MUS.BR](#)

pegando umas frutinhas, na mão do Henrique tem uma uva”. (G.P - 8 anos). Questionamos se as uvas nascem em grandes árvores e responderam: “Prô é uma amora” (J.P - 7 anos). Acrescentaram: “Tem também uma centopeia e uma joaninha na árvore (D.E - 7 anos). Novamente, notamos que os olhares permaneceram dentro da moldura e são olhares minuciosos, captam os pequenos animaizinhos reconhecíveis, pois cativantes para as crianças. Perguntamos o que havia fora da moldura e abaixo do poema. Disseram que “as mesmas coisas”: duas mangas, uma amora e um pirulito cor de rosa.

Questionamos se os personagens estavam na mesma árvore. Responderam que cada um estava sentado em um tronco de uma árvore diferente. Henrique tinha uma amora na mão e estava “se esticando” para pegar a goiaba que estava na mão da Isadora. Abaixo e entre eles, viam o cachorro no chão e olhando para cima. O animal “quer o que os dois estão comendo”. Disseram que os dois ainda tinham o rosto sujo de farinha e o fundo verde era do “pomar”. Como se pode notar, começaram a considerar as imagens em primeiro plano, as em segundo e o fundo que compõe o cenário. Contudo, precisamos solicitar a leitura fora da moldura, mostrando que as linhas aproximam-se de um caderno de partitura, representando as canções que aparecem nos poemas. Por sua vez, mostramos uma partitura para que também entendessem o que são notas musicais. Assim, pudemos associar o par de goiabas, a amora no meio delas e o pirulito azul com essas notas. Viram que na blusa da Isadora havia frutas parecidas com as que estavam fora da moldura.

Na folha dupla seguinte, notaram a inversão entre ilustração e texto verbal:



Figura 33 - Isadora e Henrique na horta (MACHADO, 2004, p.7-8)

Os alunos iniciaram seus comentários falando: “eles estão molhando a plantação” (J.P - 7 anos); “a Isadora está plantando beterraba” (L. B. – 8 anos). Esta dedução adveio

provavelmente da cor vermelha do legume. Questionamos qual era o local onde se plantava legumes, obtivemos respostas como: “jardim”, “terra”, e finalmente: “horta” (L.B - 8 anos). Em debate, concluimos que a horta é o local mais adequado para se plantar legumes e hortaliças. Perguntamos o que viam fora da moldura e disseram: “Um cachorro correndo”, “Corações”. Nesse momento ficaram em dúvida sobre o animal que aparecia ao fundo, se era um gato ou um cachorro, fizemos uma votação e 75% dos alunos achavam que era um cachorro, na sequência, fizemos a leitura do poema localizado na página ao lado. Conseguimos ler apenas o primeiro verso: “Nessa rua não tem bosque” e a turma toda começou a cantar: “Se essa rua, se essa rua fosse minha...”¹³. O mesmo aconteceu quando lemos o verso “Dona Chica admirou-se”, um aluno disse: “Ah, essa eu já sei, atirei o pau no gato...”¹⁴ (L.B - 8 anos), e toda a turma seguiu cantando a cantiga. Com a leitura do poema, os alunos foram sorrindo e confirmando que as observações que fizeram sobre as ilustrações estavam corretas. Ao final, perguntamos novamente: “O animal que está no fundo da moldura então é um gato ou um cachorro? Todos responderam: “Gato”, alguns perguntaram: “gato de quem?”. Outros disseram: “Da dona Chica”. E um aluno acrescentou: “Pro, eu reconheci pela orelha do gato” (M.T - 8 anos). Retomamos a cena ilustrada e indagamos o que lembravam as linhas fora da moldura, os alunos, então, se recordaram da partitura. Perguntamos por que o cachorro se repetia e o que ele fazia. Responderam que a repetição era para mostrar que corria muito, “brincando de pegar pauzinho [graveto]”. Questionamos se o cachorro e os corações na cor roxa espalhados pelas linhas da partitura remetiam às notas musicais e todos concordaram.

Na cena seguinte, a posição entre ilustrações e texto verbal se manteve a mesma, rompendo com a expectativa da turma que já aguardava inversão:



Figura 34 - Henrique e Isadora brincando na lama (MACHADO, 2004, p.9-10)

¹³ Essa cantiga pode ser ouvida em: Se Essa Rua Fosse Minha - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR

¹⁴ Essa cantiga pode ser ouvida em: Atirei o Pau no Gato - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR

Desse modo, o livro impediu a mesmice na representação da história e surpreendeu o jovem leitor, como pudemos notar pelos relatos. Sobre o plano imagético, os alunos se atentaram inicialmente para o espaço fora da moldura, pontuando os ursinhos ao fundo: “Eles estão cheios de terra” (G.P - 8 anos). A dedução adveio da cor marrom desses ursos. Questionamos de onde vinha essa terra e eles disseram: “da horta, plantação” [com a qual os irmãos interagiram] (J.M - 7 anos); “Até o cachorro tá sujo” (S.D - 8 anos); “Eles ainda tão sujos de farinha. Farinha e terra.” (L.B - 8 anos); “Tem marca de pé do lado do ursinho” (L.V - 7 anos). Como pudemos notar, a moldura deixou de ser um limitador da leitura e transpô-la tornou-se natural para as crianças.

Quando fizemos a leitura do primeiro verso do poema: “- Oi, oi, oi que cara preta”, novamente os alunos começaram a cantar a música “Boi da cara preta”¹⁵. O mesmo não ocorreu durante a leitura do verso “Mostra aqui o seu pezinho” que, embora estabeleça dialogia com a cantiga “Pezinho”¹⁶, não foi identificado pelas crianças. Questionamos o termo “lambança”, se já tinha aparecido anteriormente. Os alunos lembraram o título do livro. Por sua vez, a leitura da segunda estrofe, em especial, pelo emprego de termos como “ursos”, “pai”, “mãe” e “mingau”, foi reconhecida somente por uma aluna que a associou com “Cachinhos dourados” (G.P - 8 anos). Os contos clássicos são comuns na sala de aula, porém a história “Cachinhos dourados” não estava inserida na rotina da turma, por isso muitos alunos não conseguiram identificá-la. Coube ao bom andamento do trabalho realizar sua leitura em sala de aula. Um aluno acrescentou: “E mingau é gostoso comer quentinho”. (G.P - 8 anos). Notamos que este aluno traz sua experiência de vida para a sala de aula e pondera sobre seus gostos pessoais relacionados à alimentação, de forma categórica, pois feita pela constatação. A obra de Machado suscita este tipo de relação entre literatura, mundo e vivência, desse modo, dialoga com o jovem leitor, aproxima-se dele e o convida a ampliar seus horizontes de expectativa.

Na folha dupla seguinte, podemos visualizar a avó e o poema:

¹⁵ Essa cantiga pode ser ouvida em: Boi da Cara Preta - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR

¹⁶ Essa cantiga pode ser ouvida em: Pezinho - Folclóricas Gaúchas - LETRAS.MUS.BR



Figura 35 - A avó (MACHADO, 2004, p.11-12)

Na primeira estrofe do poema, identificamos o conto dos “Três porquinhos” e a cantiga “O pião no chão¹⁷”. Na segunda estrofe, pelo último verso; enunciado pela avó: “é de uma boa lavada”, percebemos a dialogia com a cantiga “Sambalelé¹⁸”. Abaixo das estrofes na vinheta têm duas bolhas de sabão em tamanhos diferentes que conectam a folha dupla. Na página nobre está a ilustração da risonha avó, fora da moldura podemos ver as linhas do livro musical, com bolhas de sabão espalhadas em diversos tamanhos pela parte superior da página com um fundo amarelo, na parte inferior temos ondas em tons de azul que evocam o mar em movimento. Dentro da moldura, vemos a avó com o dedo polegar da mão direita levantado. Sua expressão associada à sua postura com a mão esquerda na cintura indica que está se divertindo com a bagunça feita pelos netos. O fundo marrom instaura um vazio a ser preenchido pelo leitor, pois remete à porta de madeira do banheiro em que, talvez, os netos estejam se banhando. No decorrer da história, as crianças notaram a validade dessa hipótese.

Nessa cena, houve mudança na disposição da ilustração, não há mais um plano conjunto com vários personagens. Observamos somente a avó, então, questionamos os alunos sobre o motivo de ela estar com o dedo levantado e o que queria dizer quando a avó de cada um levantava esse dedinho para falar com eles. Tivemos respostas como: “A vó tá mandando eles tomá banho porque tão sujos de lama”. (G.P 8 anos). E fora da moldura o que podemos observar? “Bolhas de sabão” (L.B 8 anos). Isso quer dizer que eles vão tomar banho? Todos responderam que sim. Na leitura do poema, os alunos conseguiram identificar a comparação que a avó fez sobre os três porquinhos com os três sujinhos, Henrique, Isadora e o cachorro. Se atentaram às rimas nos versos finais: “‘tomada’ rima com ‘lavada’” (L.B - 8 anos).

Em continuidade, apresentamos a folha duplas em inversão entre texto imagético e verbal:

¹⁷ [Roda Pião - Palavra Cantada - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

¹⁸ [Sambalelé - Galinha Pintadinha - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

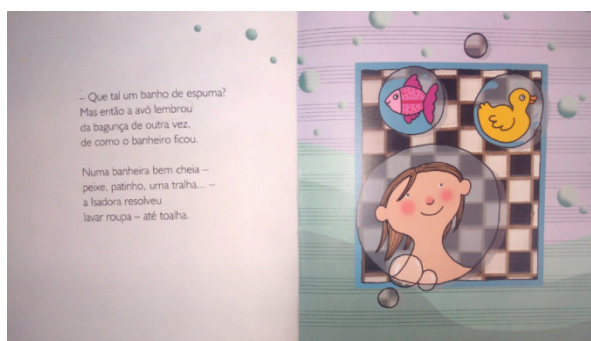


Figura 36 - Isadora tomando banho (MACHADO, 2004, p.13-14)

Perguntamos o que os alunos viam na página nobre. Disseram que Isadora está no banheiro, tomando banho e faz muitas bolhas de sabão. Quando questionamos sobre o fundo dentro da moldura, tivemos respostas como: “Ah ela está no box do banheiro”. (J.P - 7 anos), “Ela está dentro de uma bolha”. (L.B - 8 anos). Fizemos a leitura do poema que estava na página ao lado e acionando o repertório dos alunos indagamos quais músicas com a palavra “peixe” eles conheciam, citaram: “Caranguejo não é peixe”¹⁹, “Se eu fosse um peixinho”²⁰. Quando questionamos sobre os brinquedos usados no banho, como o patinho, os alunos acharam estranho. Perguntamos se quando eram menores não usavam brinquedos na hora do banho, somente uma aluna conseguiu se recordar e disse “Eu tinha um barquinho” (M.K - 7 anos). Pudemos notar que, talvez, pelo nível socioeconômico dos alunos, brincar no chuveiro e utilizar-se de brinquedos para isto são práticas que não pertencem ao seu universo. Somente quando bebês, alguns vivenciaram essa experiência dentro de suas banheiras, conforme disseram. Em relação à ilustração de Isadora, perguntamos se as bolhas também lembravam balões. As crianças disseram que sim. Também, recordamos outro gênero textual em que há a utilização de balões: as histórias em quadrinhos. Recordamos que esses balões, seguidos de balões menores podem ter outro sentido. Somente uma aluna recordou que remete ao pensamento de uma personagem. Neste caso, suscitamos a reflexão dos alunos sobre as performances de Isadora. Ela tinha brinquedos no banho ou imaginava que os tinha ou era outra personagem que se recordava do banho de Isadora? Para ampliar o debate, retomamos a leitura do texto verbal. Os alunos perceberam que os balões evocavam os pensamentos da avó sobre uma bagunça tremenda que Isadora causou, lavando inclusive roupa e toalha. Notaram, então, que o texto verbal em colaboração com o imagético evitou na obra em debate a ambiguidade, o duplo sentido. Perceberam a moldura feita de água, em azul, e os cabelos

¹⁹ Essa cantiga pode ser ouvida em: [Caranguejo - Palavra Cantada - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

²⁰ Essa cantiga pode ser ouvida em: [Peixe Vivo - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

molhados de Isadora que, pelo olhar, também se recorda da bagunça que fizera em outro banho. Assim, os pensamentos da avó fundem-se aos de Isadora e as ilustrações refletem-nos dentro de memórias em forma de balões/bolhas de sabão.

Na cena seguinte, Henrique está no banho, mas houve a inversão de posições entre texto imagético e verbal:



Figura 37 - Henrique tomando banho (MACHADO, 2004, p.15-16)

Os alunos observaram a manutenção das bolhas/balões, indicando que a avó continua pensando na bagunça que Henrique promovera na hora do banho. Para os alunos, a motivação veio do desejo dele de “surfear nas ondas do mar” (L.V - 7 anos). Durante a leitura da segunda estrofe, reconheceram pelo último verso, “Na palma da minha mão”, a dialogia com a cantiga “Cai balão, aqui na minha mão”²¹ (L.V - 7 anos), e imediatamente um dos alunos começou a cantar, sendo acompanhado pelos demais. Outro aluno afirmou: “Tem outra música também, aquela do “Pintinho amarelinho que cabe aqui na minha mão”²² (L.B - 8 anos) e novamente toda a turma cantarolou essa música. Mesmo sem questionar sobre alguma cantiga presente nessas estrofes, os alunos por conta própria buscaram na memória e relacionaram a obra com seus conhecimentos de mundo.

Na continuidade da leitura, a folha dupla apresenta os três personagens, Henrique, Isadora e a avó tomando banho de mangueira no quintal junto do cachorro que sempre acompanha as aventuras dos dois irmãos:

²¹ Essa cantiga pode ser ouvida em: [Cai, Cai, Balão - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

²² Essa cantiga pode ser ouvida em: [Pintinho Amarelinho - Galinha Pintadinha - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

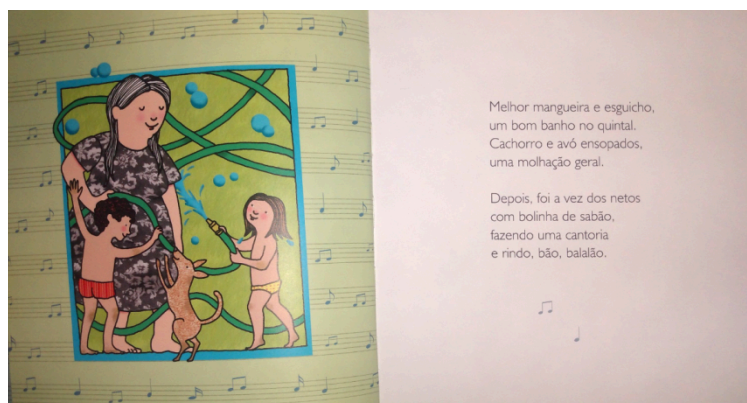


Figura 38 - Isadora e Henrique e a avó tomando banho de mangueira (MACHADO, 2004, p.17-18)

Essa cena foi fundamental para fechar os vazios das anteriores, pois havia dúvidas para alguns alunos se os balões eram indicadores dos pensamentos da avó. Sobre as cenas anteriores, retomamos com os alunos a função das bolhas de sabão que aparentemente escapavam da página com as ilustrações e adentravam a página do texto verbal, conectando-as. Quando questionamos os alunos sobre o que estavam vendo (figura 38), obtivemos as seguintes respostas: “O cachorro está pulando na avó” (L.V - 7 anos), “Eles estão tomando banho de mangueira” (J.M - 8 anos). Questionamos se eles tomavam banho de mangueira e se quando faziam isso com quem costumavam brincar. A maioria dos alunos disse que tomava banho de mangueira sempre na casa da avó, porque em casa os pais não deixavam. Retomamos o que viam dentro da moldura. Disseram que “Isadora tava apontando a mangueira para a vó e molhando ela”, “O Henrique também tá com a mão na mangueira”, “A vó gostou”, “A vó também segura a mangueira”. Discutimos o significado da mangueira contornar toda cena e passar por todas as mãos. Perceberam que se tratava de uma brincadeira coletiva em que todos se divertem de forma igualitária, inclusive, o cachorro. A avó volta a ser “criança”. Um aluno antecipou-se e disse: “fora da moldura eu vejo músicas” (G.P - 8 anos). Ele reconheceu as notas musicais na partitura. Mostramos que gotas de água ultrapassam a moldura, indicando que a música também pode ser uma brincadeira. E que na vinheta abaixo das estrofes havia duas notas musicais, recordando que o poema tem musicalidade.

Indagamos se lembravam de alguma música, a partir da leitura do poema, e citaram: “Balão mágico”, mas não souberam cantar. Quando viram a palavra “Bambalalão” no verso final do poema, muitos lembraram que estudavam em uma escola que levava esse nome e fica

próxima à escola atual. Não houve reconhecimento da dialogia com o poema “Rondó do capitão”²³, de autoria do poeta Manoel Bandeira, musicado por João Ricardo do grupo Secos e Molhados, o que justificou sua recepção.

Prosseguindo com a leitura, apresentamos a seguinte folha dupla:



Figura 39 - Isadora no colo da avó penteando os cabelos (MACHADO, 2004, p.19-20)

Pela primeira estrofe do poema, notamos a identificação pelos alunos da dialogia com a cantiga “Se eu fosse um peixinho” e, pela segunda estrofe, identificamos com o conto de fadas “Rapunzel”. Os alunos observaram que a avó estava penteando o cabelo da Isadora no quarto dela com um pente verde, quando questionamos como sabiam que o cômodo era um quarto, um dos alunos respondeu: “Pela parede com flores parece um quarto”. (M.P - 8 anos). Pudemos notar que o fundo não era mais desconsiderado na leitura das ilustrações. Uma aluna, valendo-se da identificação, afirmou: “Ah o pente dela é igual ao meu porque meu cabelo também é liso” (S.D - 8 anos). Outra disse: “Ela também tem uma bonequinha que parece de dormir” (L. B - 8 anos). Fora da moldura, notaram os peixinhos nadando em diálogo com o texto verbal, em especial, com o verso: “Se eu fosse um peixinho”²⁴, e imediatamente os alunos começaram a cantar essa cantiga. Essa é uma das primeiras cantigas que os alunos têm contato desde a educação infantil, pois trabalhamos sempre a importância do nome e com a letra podemos fazer várias brincadeiras e jogos utilizando essa mesma cantiga.

Um dos alunos comentou que não conhecia essa música da avó da Isadora, explicamos que ela só existia ali naquela história, mas que a avó tinha usado a música que eles conheciam e mudado a letra para cantar para a neta. Todos os alunos conseguiram identificar a referência à história da Rapunzel e ouvimos: “Ah ela está falando da Rapunzel

²³ Essa canção pode ser ouvida em: [Rondo do Capitão - Secos & Molhados - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

²⁴ Essa cantiga pode ser ouvida em: [A Canoia Virou - Galinha Pintadinha - LETRAS.MUS.BR](http://LETRAS.MUS.BR)

porque ela tem tranças e ela está arrumando o cabelo da Isadora assim” (L.B - 8 anos). No final, observaram os pontinhos brancos fora da moldura: “São pérolas” (S.D - 8 anos). Indagamos onde as pérolas são encontradas e todos disseram: “No fundo do mar” (L.B - 8 anos). Perguntamos, então, como souberam da existência de pérolas em conchas no fundo do mar e responderam: “A gente viu no *youtube*”. (S.D - 8 anos). Justificaram que o mar estava na história, prova disto era a presença na vinheta de “um peixinho azul e uma estrela do mar amarela”. Perceberam que havia um padrão no livro, o emprego de partitura fora da moldura, a presença de fundos que remetem à água, por isto cores em verde água e azul. No caso da cena em questão (figura 39), reconheceram as bolinhas brancas como referência às pérolas, às estrelas amarelas de diversos tamanhos e peixes azuis de diversos tamanhos, todos esses elementos representando o fundo do mar.

Dentro da moldura, destacaram o carinho da avó sentada em um banquinho, com os cabelos soltos e molhados, penteando a Isadora que está sentada no seu colo segurando uma boneca rosa. Disseram a avó é amorosa e brincalhona, também, gota de histórias, por isto penteia o cabelo da menina com uma trança “igual da Rapunzel”. As duas estão com roupas diferentes e com estampas florais. O fundo da moldura assemelha-se a um papel de parede com “riscos [traços] e pintinhas rosa”, e estampas de “rosas amarelas”. Aproveitamos para trabalhar os conceitos de traços na vertical e na horizontal, mostrando a oposição fora e dentro da moldura.

Na cena seguinte, a avó se detém no cuidado a Henrique:



Figura 40 - Avó penteando o cabelo do Henrique (MACHADO, 2004, p.21-22)

Pela ilustração dentro da moldura, com o mesmo fundo, os alunos constataram que se trata do quarto da avó que se senta no mesmo banquinho para pentear o seu neto. Notaram

que o cachorro participa de todas as cenas. Destacaram que Henrique gosta de futebol, pois usa um short azul, tênis e meia, e uma blusa amarela estampada. Um aluno destacou: “E a roupa dele é amarela, azul e verde que é a cor do Brasil e a bandeira do Brasil está ali na frente também” (L.B - 8 anos). Na estampa da camiseta de Henrique, identificaram a bandeira do Brasil e um campo de futebol. Alguns leram a frase abaixo: “Brasil nossa outra metade”. Concluíram que ele também gosta de desenhos, pois usa uma capa de super-herói. Cabe destacar a percepção de que a avó mudou de pente, escolheu um de madeira com os dentes mais espaçados, pois “o cabelo do Henrique é cacheado”. Notamos a questão identitária, em especial, na configuração dos cabelos dos personagens. Fora da moldura, os alunos reconheceram o fundo de partitura com coroas em amarelo e diversos tamanhos, com botões verdes espalhados ao longo da página. Pelas coroas fora da moldura, confirmaram as hipóteses que argumentaram a respeito da ilustração. Pela leitura do poema, em especial do verso: “rei, herói ou capitão”, os alunos em coro começaram a cantar a parlenda “Rei, capitão”²⁵. Identificaram a rima entre os vocábulos “tomado” e “chegado”. Na vinheta identificaram uma coroa amarela e um botão verde, em diálogo com a parlenda e as preferências de Henrique. Destacaram que a mãe iria levar os irmãos embora, “limpinhos”.

A última folha dupla foi apresentada:



Figura 41 - Despedida do Henrique e da Isadora da casa da avó (MACHADO, 2004, p.23-24)

Os alunos observaram dentro da moldura a mãe das crianças usando um vestido vermelho e branco, abraçando sua mãe que já estava com os cabelos secos e presos. Isadora se junta ao abraço na pontinha dos pés e com os pés calçados, e Henrique com a mão nas costas da mãe e a outra mão acariciando o cachorrinho da sua avó. Toda a ilustração remete à despedida. O fundo dentro da moldura em marrom remete a porta de saída da casa da avó.

²⁵ Essa parlenda pode ser ouvida em: [Rei, Capitão, Parlenda animada, infantil, Pro Priii \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=Rei_Capitao_Parlenda_animada_infantil_Pro_Priii)

Fora da moldura reconheceram as linhas do livro de partitura com o fundo em tons de amarelo com pegadas de criança em azul de diversos tamanhos, pares de peixes indo de encontro um ao outro e um coração rosa no meio de cada um. Na página nobre, pela leitura do poema, reconheceram o discurso humorístico da mãe das crianças para a avó: “Mas depois não vá dizer que você se arrependeu”, situando sua dialogia novamente a cantiga “Pezinho”. Indagamos se por isso na ilustração existiam pegadas em azul, dialogando com o poema. Afirmaram que sim. Pela leitura da segunda estrofe, ainda em discurso direto, a avó que expressa sua satisfação em cuidar dos netos e finaliza com a cantiga do “peixe vivo”²⁶. Desse modo, ela afirma que sem a companhia dos netos ela não viveria. Para os alunos, os avós são assim, gostam de “ficar com os netos”.

Destacamos a vinheta ao final da página, em que se nota um casal de peixinhos, de frente um com o outro e com um coração entre eles. Inquirimos o que simbolizavam e eles disseram que “o amor”. Perguntamos se os peixinhos poderiam representar as crianças, o que o coração representaria? Para alguns, ele representava o amor entre as crianças e sua avó, para outros, somente a avó, pois “ela que era carinhosa”. Questionamos se a mãe das crianças também era carinhosa. As crianças afirmaram que sim. Desse modo, suscitamos a reflexão sobre as ilustrações, se elas poderiam simbolizar o laço de amor entre todas as personagens. O que acabou por conciliar as opiniões em sala.

Na etapa de ampliação do horizonte de expectativas, os alunos conseguiram, ao final da recepção, identificar e analisar textos verbais e não verbais, e realizar comparações, aproximações e, inclusive, reconhecer a dialogia da obra com outros textos de seu repertório cultural e vivencial. Além disso, refletiram sobre figura e fundo, sobre a disposição de elementos dentro e fora da moldura, sobre o diálogo de comparação entre texto verbal e imagético, afinando seu olhar voltado para a estética do livro e para a interpretação do poema narrativo.

O conteúdo da história se assemelha à rotina diária de muitos dos alunos que, em dias pontuais, precisam ir para a casa da avó para que os pais possam trabalhar ou nos finais de semana para passear. Muitas das brincadeiras que foram apresentadas ao longo da narrativa foram confirmadas através de relatos dos alunos que compartilharam alguns desses momentos com a turma, reafirmando os laços emotivos e afetivos entre netos e avós.

²⁶ Essa cantiga pode ser ouvida em: [Sem a Tua, tua companhia - Cantigas Populares - LETRAS.MUS.BR](http://Sem_a_Tua_tua_companhia_-_Cantigas_Populares_-_LETRAS.MUS.BR)

A recepção da obra de Machado foi registrada ora por escrito, ora em vídeo, ora em gravações. Todos participaram, levando-nos a concluir que a recepção atingiu seu objetivo, pois conferiu repertório aos alunos e ampliou seus horizontes de expectativa,

3.8 Ampliação do horizonte de expectativas

Durante a análise do livro *Que Lambança* (2004), pudemos observar que o repertório musical dos alunos foi refinado ao longo da recepção. Devido às vivências cotidianas na sala de aula, decidimos ampliar o horizonte de expectativas ainda dentro do campo da literatura trazendo canções e poemas para os alunos. Dentre as cantigas e músicas apresentadas aos alunos, constatamos que eles sempre pediam as mesmas. Decidimos apresentar a eles o grupo *Crianceiras*, que adapta em vídeo poemas do Manoel de Barros, inclusive, musicando-os. Assim, apresentamos em sala de aula o clipe “Bernardo”²⁷ que, pelas cores, ilustrações, movimentos e traços simples, despertou ainda mais o interesse deles por canções, poemas e poesias. A seguir, pode-se ver um fotograma:

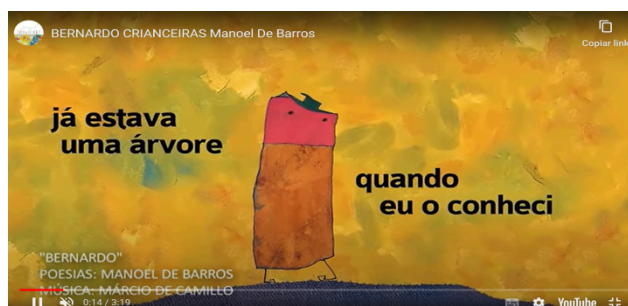


Figura 42 - Cena do videoclipe “Bernardo” [aos 14 segundos]

Fonte: Arquivo pessoal

O clipe mantém a letra original do poema “Bernardo”, de Manoel de Barros:

Bernardo

Bernardo já estava uma árvore quando
eu o conheci.

Passarinhos já construíam casa na palha
do seu chapéu.

Brisas carregavam borboletas para o seu paletó.

E os cachorros usavam fazer de poste as suas

²⁷ Esse clipe pode ser ouvido em: [BERNARDO CRIANCEIRAS Manoel De Barros \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

pernas.
 Quando estávamos todos acostumados com aquele
 Bernardo-árvore
 Ele bateu asas e avoou.
 Virou passarinho. Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.
 Sempre ele dizia que o seu maior sonho era
 Ser um arãquã para compor o amanhecer.

Na sequência, apresentamos a música por alguns dias seguidos sem dar foco a sua letra e observamos como os alunos iriam reagir ao conteúdo. No segundo dia, uma das alunas comentou que procurou o “Bernardo” pelo celular da mãe e ela não conhecia a canção. Pudemos observar que os alunos foram além do poema. Um dia pediram para colocar a música da “Ramela”. No início não conseguimos compreender de fato o que queriam. Quando fomos analisar juntos a letra do poema e assistimos ao clipe criado pelo grupo Crianceiras, eles pontuaram que “Ramela” era a cachorra do trecho: “E os cachorros usavam fazer de poste as suas pernas”.

Fizemos a comparação do clipe do Crianceiras com o poema escrito por Manoel de Barros e a maioria dos versos do poema causava estranhamento nos alunos, sendo Arãquã o que mais chamou a atenção da turma de modo geral. Eles não sabiam o significado daquela palavra e aos poucos foram imaginando o que seria. Quando descobriram que era um pássaro pelo contexto do poema, pediram pra ver fotos e mais informações sobre a espécie citada, resultando em uma pesquisa em sala de aula com o auxílio da lousa digital.

Um dos maiores questionamentos da turma nos primeiros contatos com o poema era: “Como pode um menino virar uma árvore? E por quê?” Ao final da análise, muitos manifestaram o desejo de sair voando. Dentro das habilidades trabalhadas no segundo ano conseguimos trabalhar a interdisciplinaridade com a matemática através da habilidade (EF01MA20) Noção de aleatório - Classificar eventos envolvendo a aleatoriedade, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível de acontecer” durante a análise essa questão foi levantada principalmente sobre o fato do menino que vira árvore e querer voar e como isso é possível dentro de um gênero textual, mas não na nossa realidade.

Todos os dias os alunos cantavam a música pela manhã e em um dos projetos escolares, escolheram o poema para ser apresentado diante da comunidade escolar. Todas as famílias estavam na apresentação e foram muito elogiados pela escolha musical se referir ao poeta Manoel de Barros e pela escolha de um gênero até então considerado muito além da

idade dos sete e oito anos, que é a faixa etária da turma, provando que a literatura transforma e emancipa o ser humano e é acessível a todos os públicos e a todas as idades.

“Bernardo” possui uma linguagem poética rodeada de *nonsense*²⁸, repleto de valor estético e até então desconhecido pela turma, mas que gerou o interesse de todos. Ao longo do ano letivo, os alunos pediram por mais poemas do Manoel de Barros e por oficinas de poemas, estendemos a apreciação com outros poetas, como Mário Quintana (“Canção da primavera”), poema utilizado posteriormente na festa da primavera realizada na escola. Utilizamos o livro *Cadê meu travesseiro* (2005) da coleção “Gato escondido” da autora Ana Maria Machado, fizemos toda a análise do livro com os alunos, questionamos quais cantigas que eles conheciam, quem havia apresentado para eles, quando costumavam cantar, como era a rotina de cada um na hora de dormir, qual era a cantiga preferida da turma. Depois, dividimos em duplas, os alunos reescreveram as cantigas, cantaram, ilustraram, gravaram e criaram um *Audiobook* de cantigas populares. Esse trabalho pode ser conferido acessando o link a seguir:

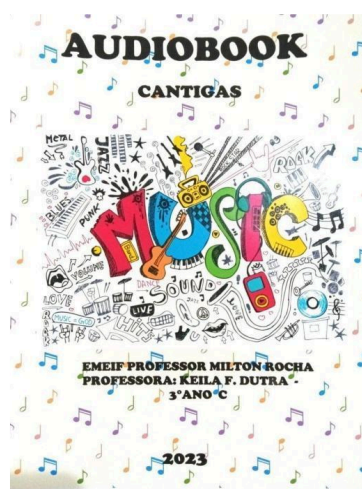


Figura 43 - Capa do Audiobook de cantigas

Fonte: Arquivo pessoal

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1oqEnqhXdtLiDI3l4XQxlbMSOz0OaVIvx>

²⁸ *Nonsense* é o substantivo em inglês que significa **sem sentido**, **absurdo** ou **contrassenso** e indica manifestações contrárias à lógica. Esta palavra é formada por *non* (significa não, é um elemento de negação) e *sense* (que significa sentido).

Considerações finais

A pesquisa surgiu da necessidade de promover o papel da literatura no processo de alfabetização, com o intuito de ajudar as crianças a compreender o que estão lendo, aprimorar suas habilidades de escrita, expandir vocabulário e cultivar uma visão crítica desde as primeiras séries escolares. Reconhecendo que ser um bom escritor requer ser primeiro um bom leitor. Desse modo, a leitura é vista como fundamental para o desenvolvimento das habilidades necessárias.

A escolha da coleção "Gato escondido", de Ana Maria Machado, deveu-se ao seu potencial para promover o pensamento crítico entre os alunos das séries iniciais. Composta por obras literárias ilustradas, a coleção estabelece conexões com diversas formas de expressão literária, como cantigas, parlendas, músicas e contos de fadas diversos, incentivando as crianças a explorarem essas referências e estimulando sua imaginação.

Em seu desenvolvimento, esta dissertação dividiu-se em três capítulos: o primeiro explorou o contexto da pesquisa na escola municipal EMEIF Prof. Milton Rocha, o segundo discutiu aspectos da literatura juvenil e a Estética da Recepção, e o terceiro apresentou os resultados da pesquisa com os alunos do 2º ano D sobre a coleção "Gato escondido". A escolha dessa coleção se justifica pela capacidade da autora de instigar o público-leitor a refletir criticamente sobre o meio social e pelo reconhecimento de suas obras na literatura infantil.

A pesquisa realizada com alunos do 2º ano teve como objetivo proporcionar contato com livros literários e desenvolver habilidades de leitura e escrita. Realizada em 2022, após o período pandêmico, visou suprir a falta de acesso à biblioteca e aos livros literários, especialmente para alunos que enfrentavam defasagens devido ao confinamento. A pesquisa conseguiu oferecer contato diário com obras literárias, abrangendo as competências específicas mencionadas. O método utilizado demonstrou a eficácia do ensino de literatura nas séries iniciais, contribuindo para o processo de alfabetização e formação de leitores conscientes, capazes de continuar enriquecendo seu conhecimento cultural e social de forma autônoma.

O primeiro capítulo propôs e explorou o local onde a pesquisa foi realizada, apresentando a EMEIF Professor Milton Rocha, situada na cidade de Assis, interior do estado de São Paulo. Abordamos também a infraestrutura da escola, mobiliário, levantamento de dados sobre o bairro onde está situada, renda familiar dos pais dos estudantes e situação socioeconômica do público alvo.

Durante o período pandêmico foram necessárias a descrição do funcionamento da escola e as estratégias adotadas para ofertar segurança aos alunos, pais e corpo docente, além da distribuição de materiais e kits para as aulas online. Como documentos norteadores do município, apresentamos a matriz curricular da escola de tempo integral, conforme a RESOLUÇÃO 02/2019, as competências gerais da BNCC e, em destaque, o quadro das habilidades de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental I. Nesse contexto, voltamos nosso olhar para as questões de alfabetização e os meios utilizados para atingirmos um dos objetivos do estado de São Paulo que tem como meta a alfabetização de todas as crianças paulistas até que completem 7 anos. Ao final do capítulo, incluímos dados do 3º ano C do ensino fundamental I dessa mesma escola, com a mesma turma, pois a pesquisa foi estendida de um ano para o outro.

No segundo capítulo, abordamos a parte teórica do nosso trabalho, trazendo para início da nossa discussão a trajetória da literatura infantil que chegou ao Brasil somente no século XIX. Mortatti (2001) acredita que a interdisciplinaridade no campo da literatura é essencial para que consiga romper as barreiras tradicionais entre disciplinas acadêmicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta sua preocupação com o ensino da leitura e literatura, visando à aproximação do aluno de assuntos relacionados ao seu cotidiano, dessa forma, quando ele se vê retratado nos livros literários, ele consegue ter autonomia sobre o seu aprendizado.

De acordo com a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), o leitor tem um papel ativo na interpretação das obras literárias. As experiências prévias do leitor, seus valores e suas perspectivas podem afetar a maneira como ele percebe e interpreta uma obra (BORDINI; AGUIAR, 1993). A Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), enquanto abordagem teórica fundamenta o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), o qual permite compreender como os leitores interagem com as obras, reorganizam seu entendimento sobre a leitura e, nesse processo, rompem com seus conceitos prévios e ampliam seus horizontes de expectativa.

No terceiro e último capítulo desta pesquisa trazemos o desenvolvimento do Método Recepcional (BORDINI, AGUIAR, 1993) em sala de aula. A intenção inicial era trabalhar com os quatro livros da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado, porém por falta de tempo hábil, tivemos que ajustar a pesquisa. Após as modificações, optamos por manter nesta dissertação a recepção do livro *Que Lambança!* (2004). Em síntese, a pesquisa demonstrou que a abordagem da literatura em sala de aula, utilizando o Método Recepcional, em ruptura com as sequências didáticas do livro *Aprender Sempre*, foi eficaz na formação de

leitores do ensino fundamental I. Ao contemplar as cinco etapas do Método Recepcional, observamos um aumento nas preferências de leitura dos alunos. Além disso, eles ampliaram o conhecimento de diferentes gêneros textuais, bem como notamos um desenvolvimento em sua curiosidade, raciocínio lógico, percepção, além da própria habilidade de leitura e escrita.

A oferta de materiais variados, como livros ilustrados, infantis e músicas, contribuiu para ampliar o repertório dos alunos e promover uma experiência de aprendizado mais completa e prazerosa. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam servir de inspiração e guia para outros educadores interessados em promover o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos desde cedo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Paula Bernardes. **Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil.** *Baleia na rede* 1.7 (2010).
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; **Leitura literária: da teoria à prática social.** In: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSIS, Secretaria da Educação. Disponível em : SME - **EMEIF Prof. Milton Rocha** (assis.sp.gov.br) Acesso em 20/01/2023.
- BARBOSA, Otavio L; MOREIRA DA CUNHA, Paulo G. **Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação.** Revista Pet Economia Ufes, vol. 1, p. 33 - 36, 2020.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'ANGELO (orgs.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 março de 2024..
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula.** Ano 01. Unidade 04, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.
- CABRAL, Daniel. **O Balão.** São Paulo: Editora Positivo, 2013.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil.** 4. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAGLIARI, Luís.C. **Alfabetização & linguística**. 2ª ed., São Paulo, Scipione, 2005.

CAMARGO, Luís. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meirelles. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, João Luís. **A moralização do tempo em Simão de Nantua ou o Mercador de Feiras**: experiência da história, imprensa e linguagem sentimental na cultura histórica brasileira como contexto da Abdicação (1831- 1834). 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

CARDON. Laurent. **Calma, Camaleão!** São Paulo: Ática, 2010.

CARDON. Laurent. **Vai e Vem**. São Paulo: Gaivota, 2014.

CARMO, João. **Fundamentos psicológicos da educação**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 166-174.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005;

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais**. Teresina: EDUFPI, 2011.

CAVALCANTE, Nathalia Sá. **Passarinhando**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil/juvenil brasileira no século XX**. In: Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa and. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. "As crianças e os livros." *BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção leitura e escrita na educação infantil 1* (2016).

CONTENT, Educação Brand. **Metodologias ativas de aprendizagem**: saiba o que são e como incluí-las em sua escola. Revista Educação, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/08/04/metodologias-ativas-sponte/>. Acesso em: 19 março. 2023.

CORRÁ, Daniel; ALVES, Juliana. CNN Brasil. **Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia**. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência. Literafro, o portal da literatura afro-brasileira. 2022** Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia. Acesso em 15 de março 2023.

ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: Editora, 2020.

FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.66-77.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. et al. **Formação de mediadores de leitura**. Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; PINTO, Fabricia Jeanini Cirino: O Poema narrativo na formação do leitor mirim: Proposta de trabalho com cadê meu travesseiro? (2004), de Ana Maria Machado In: RIOS, Maria do Socorro Magalhães; ROCHA, Dheiky do Rêgo Monteiro (Orgs.) **Livro infantil, arte, mercado e ensino**. São Paulo: Unesp, 2021.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro, **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca vivida”**, 2009, Tese da UNESP, Assis.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FURNARI, Eva; **Filó e Marieta**, São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

FREIRE, Paulo et al. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Associados, 1982.

GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência, terror**: quatro ensaios de iconografia política. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GIACOMIN, Melina Sauer, y BROCCETTO Ramos Flávia . **"Como a criança lê o livro literário infantil?."** Acta Scientiarum. Education, vol. 42, 2020, Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303362282004>.

HIRATSUKA, Lúcia. **Visita**, A. São Paulo: DCL 2013.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.1, 1996.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.2, 1999.

JARDINI, Renata S. V. **Fonema ou gesto articulatório: quem, de fato, alfabetiza?** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 839-854, 2018.

JARDINI, Renata S. V. **A fonoarticulação como instrumento para concretizar o método fônico de alfabetização**, p. 01-07, 2019. Disponível em: <https://metododasboquinhas.com.br/wp-content/uploads/2019/09/artigo-Renata-Jardini-para-Congresso-disturbios-set-19.pdf> Acesso em: 15/11/2023.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, Luiz Costa. A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUBOTA, Marília. **Entrevista Lúcia Hiratsuka e a “Contemplação Caipira”**. Disponível em : 19 ENTREVISTA | LÚCIA HIRATSUKA E A "CONTEMPLAÇÃO CAIPIRA" (wordpress.com)

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Ler e Escrever: estratégias de Silvio Profirio da Silva. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.1: 63-82, jul./dez.2012. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGO, Ângela. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Ana Maria Machado**: seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios. São Paulo: Abril educação, 1983.

LEÃO, D. M. M. **Experiências de letramento na infância**: interação mãe-criança em situações estruturadas. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2006.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984003/>. Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/782539/>Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/956057/>Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984001/> Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983981/>. Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983984/> Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/secos-molhados/138108/>>. Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/134098/> Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em:<https://www.lettras.mus.br/galinhapintadinha/1764691/>> Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigaspopulares/983986/>> Acesso em 20/01/2024.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigaspopulares/983988/>>.Acesso em 20/01/2024.

LOPES, Marta Teixeira. **Lendo e escrevendo Lobato**. Porto Alegre: Autêntica, 1996.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios; ROCHA, Dheiky do Rêgo Monteiro (Orgs.) **Livro Infantil arte, mercado e ensino: O Poema Narrativo na formação do leitor mirim: Proposta de trabalho com *cadê meu travesseiro?***(2004), de Ana Maria Machado. Jundiaí- SP, 2021.

MACHADO, Ana Maria. **Ana Maria Machado site oficial**. Disponível em: Ana Maria Machado. Acesso em 05/10/2023.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Editora Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Que lambança!** São Paulo: Salamandra, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Cadê meu travesseiro?** São Paulo: Salamandra, 2004

MACHADO, Ana Maria. **Delícias e gostosuras**. São Paulo: Salamandra, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Vamos brincar de escola?** São Paulo: Salamandra, 2005.

MELLO, Roger. **A flor do lado de lá**. São Paulo: Global, 2004.

MOCELIN, Marcia; SILVA, Wilson. **Epistemologia Genética**. Curitiba: Contentus, 2020.

MORAES, Odilon; Moreyra, Carolina. **Lá e Aqui**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

MORICONI, Renato. **Bárbaro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura crítica da literatura infantil**. Itinerários, Araraquara, n. 17/18, p. 179-187. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222> Acesso em: 15 jun. 2023.

MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia**. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

NEVES, A. **Casulos**. São Paulo: Editora Global, 2007

NEVES, Nathalie Vieira; RAMOS, Flávia Brocchetto. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. In: PETIT, Michèle. **Revista Educação em Questão** [en línea]. 2009, 36(22), 243-247 [fecha de Consulta 19 de Abril de 2023]. ISSN: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959968010>. Acesso em 14 de abril de 2023.

NOBRE, Alana; ROAZZI, Antonio. **Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos**. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 24, nº 2, p. 326-334, 2011.

OLSSON, Giovanni; CASTALDI, Valquíria. A violência legítima seletiva: uma análise sobre o “poder sobre” do Estado na realização do controle penal. **Revista Direito UFMS | Campo**

Grande, MS | v.4 | n.1 | p. 195 - 208 | jan./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21671/rdufms.v4i1.5831>. Acesso em 14 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Janete da Silva. **A mistura de cores da literatura híbrida de Lúcia Hiratsuka**. 2019.

OLIVEIRA, Clóvis Maurício de. **Literatura no ensino médio: a recepção da obra Minha vida de menina, de Helena Morley**. 2021. Faculdade de Ciências e Letras (FCLAS) - Assis - Pós-Graduação em Letras Dissertações - Letras - FCLAS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202383>. Acesso em 05 de março de 2023.

PASQUALINI, Juliana. **Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Anais - 31a Reunião Anual da ANPEd, 2008

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; ANTUNES, Benedito (Orgs.) **Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado**. São Paulo: Unesp, 2004.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michele. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura, 1999.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINHEIRO, João. **O Monstro (nem tão monstruoso) e o Menino João**. São Paulo: Sowilo, 2019.

PINTO, Fabricia Jeanini Cirino. **Análise da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado: proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo**. Assis, 2020. 175f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em L MACHADO, Ana Maria. Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. etras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

RAMOS, Ana Margarida. **Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo**. Sede de ler, 5.1 (2018): 5-8.

RAMPAZZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2016.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summees, 1996.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Entrevista com a autora, ilustradora e tradutora Lúcia Hiratsuka. **Miscelânea**, Assis, v. 26, p. 303-310, jul.-dez. 2019.

Santos, Estrela Pereira dos. **Livro ilustrado e o ensino de artes visuais na escola**. BS thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender sempre, volumes 1 e 2**. Caderno do professor: Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo: SEE-SP, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista (Versão 1)**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

SILVA, Jamille Claudia. **A palavra em desvio nas obras de Bartolomeu Campos de Queirós**: uma reflexão sobre a expressividade da língua e a formação do leitor. Assis, 244. 217f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

SILVA, Marcela Verônica da; ARAÚJO, Rita de Cássia Lamino de. **A Estética da Recepção e sua aplicabilidade pelo Método Receptional: uma apresentação de Machado de Assis**. *Revista Fronteira Z*, n. 14, jul. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5648222.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

SILVA, Silvio. Profirio. **Didática do ensino da Língua: concepções de linguagem e práticas docentes de leitura e escrita**. 2012. *ArReDia*, 1(1), 63–82. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/1594>. Acesso em: 19 de março de 2023.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo. In: **SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**, 2., 2006, Recife. Anais...Recife: UFPE, 2006.

STARKOFF, Vanina. **Bola Vermelha**. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2015.

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

VALENTE, Thiago A.FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Estética da Recepção: por uma proposta de pesquisa em Letras. In: **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v.1, p. 483-497. Assis.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

ZANCHETTA Juvenal. Uma situação de leitura de narrativa por imagens na sala de aula. In: FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

ZIBORDI, Máira Isabel. **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel**: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor. 2022. Faculdade de Ciências e Letras (FCLAS) - Assis - Pós-Graduação em Letras (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217315>. Acesso em 10 de abril de 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo:Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. (2017). “**Cor local**” e **História da literatura**. *Revista Léguas & Meia*, 6(1), 09–21. <https://doi.org/10.13102/lm.v6i1.2037> Acesso em 10 de abril 2023.

ANEXOS



Figura 1- Capa do Audiobook de cantigas

A CANOA VIROU

A canoa virou museos/gowisle

A canoa virou por deiyat eia vial
 Foi por causa do nicolas que não soubo remar
 Se eu fosse um Peiyinho e soubessa nadar
 Eu tirava o nicolas do fundo do mar

A canoa virou por deiyat eia vial
 Foi por causa do sibi que não soubo remar

SITI! PRA CÁ, SITI! PRA LÁ
 A LUÍZA É FEIA E QUER CASAR
 SITI! PRA CÁ, SITI! PRA LÁ
 A JULIANA É FEIA E QUER CASAR

SITI! PRA CÁ, SITI! PRA LÁ
 O PEDRA D'FOFO É QUER CASAR
 SITI! PRA CÁ, SITI! PRA...

REMA!REMA, REMA
 REMA,REMA,REMA,NI-AI

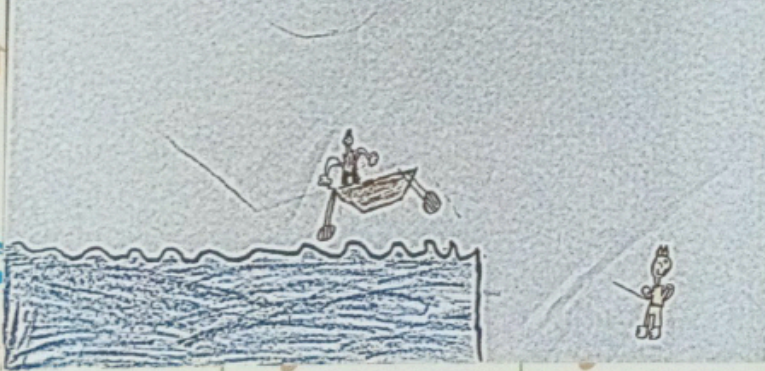




Figura 2- Cantiga a Canoa Virou

SAPO CURURU

Cotzur Mariara

SAPO CURURU

SAPO CURURU
NA BERA DO RIO
QUANDO O SAPO CANTA, Ô MANHINHA, É
PORQUE TEM FRIO
A MULHER DO SAPO
DEVE ESTAR LÁ DENTRO
FAZENDO RENDINHA, Ô MANHINHA, PARA O
CASAMENTO





Figura 3- Cantiga Sapo Cururu

CARNEIRINHO, CARNEIRÃO

Deitar CARNEIRINHO, CARNEIRÃO

CARNEIRINHO, CARNEIRÃO - NEIRÃO - NEIRÃO
 OLHA! PRO CÉU OLHA! PRO CÉU: MANDA O REI SENHOR, SENHOR, SENHOR
 PARA TODOS SE ADELHA

CARNEIRINHO, CARNEIRÃO - NEIRÃO - NEIRÃO OLHA! PRO CÉU OLHA! PRO CÉU
 MANDA O REI NUNCA SENHOR, SENHOR, SENHOR PARA TODA SE LEVANTA
 CARNEIRINHO, CARNEIRÃO - NEIRÃO - NEIRÃO OLHA! PRO CÉU OLHA! PRO CÉU
 MANDA O REI SENHOR, SENHOR, SENHOR PARA TODOS SE SENHOR

CARNEIRINHO, CARNEIRÃO - NEIRÃO - NEIRÃO OLHA! PRO CÉU OLHA! PRO CÉU
 MANDA O REI NUNCA SENHOR, SENHOR, SENHOR PARA TODOS SE MANDA






Figura 4- Cantiga Carneirinho, Carneirão.

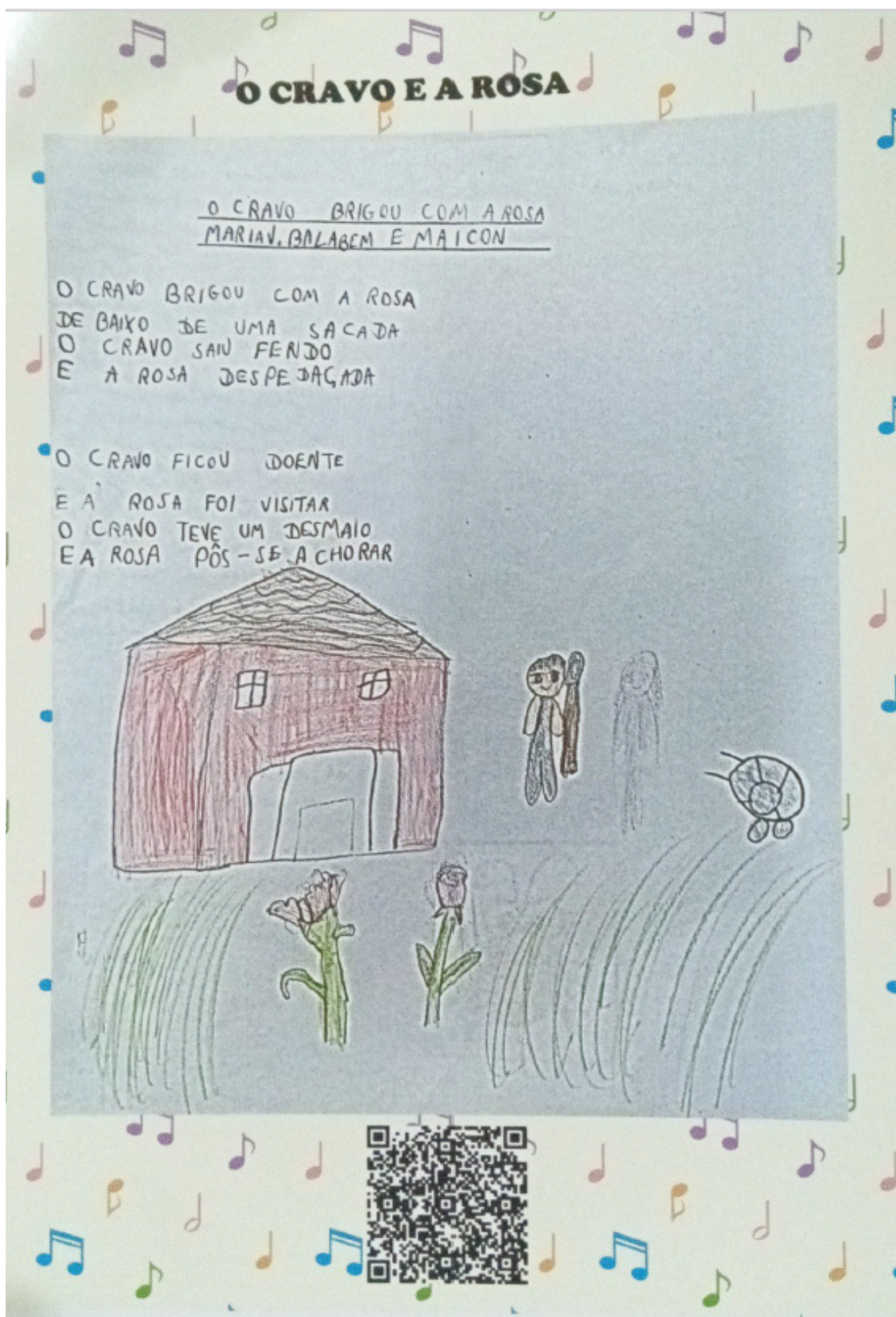


Figura 5- Cantiga- O cravo e a Rosa

CAI, CAI BALÃO

CAI, CAI BALÃO

CAI CAI BALÃO CAI CAI BALÃO
 PAVI NA MINHA MÃO
 NÃO QUERO PERDER A SUA DOSSA BÃO
 CAI CAI BALÃO CAI CAI BALÃO
 PAVI NA MINHA MÃO
 NÃO QUERO VER A SUA
 TENTA MEU DE AMANHAR

JOÃO MIGUEL
MATEUS

Figura 6- Cantiga- Cai, cai balão

CIRANDA CIRANDINHA

CIRANDA CIRANDINHA SOFIA.
PIETRA

CIRANDA, CIRANDINHA
VAMOS TODOS CIRANDAR!
VAMOS DAR A MEIA VOLTA
VOLTA E MEIA VAMOS DAR

O ANEL QUE TU ME DESTES
ERA VIDRO E SE QUEBROU
O AMOR QUE TU ME TINHAS
ERA POUCO E SE ACABOU

POR ISSO, DONA ROSA
ENTRE DENTRO DESTA RODA
DIGA UM VERSO BEM BONITO
DIGA ADEUS E VA SÊ EMBORA






Figura 7- Cantiga- Ciranda Cirandinha

O MEU GALINHO

O MEU GALINHO

HÁ TRÊS NOITES QUE EU NÃO DURMO OH LA LA
POIS PERDI O MEU GALINHO OH LA LA
COITA DINHO OH LA LA POBREZINHO OH LA LA
EU PERDI LÂNO JARDIM
ELE É BRANCO E AMARELO OH LA LA
TEM A CRISTA VERMELHA OH LA LA
BATE AS ASAS OH LA LA ABRE O BICO OH LA LA
ELE FAZ QUIRI QUI QUI
JÁ RODEI EM MATO GROSSO OH LA LA
NA AMAZONAS E PARÁ: OH LA LA
ENCONTREI OH LA LA MEU GALINHO OH LA LA
NO SERTÃO DO LARA



JULIANO ET GABRIEL




Figura 8- Cantiga- O meu Galinho

A BARATA DIZ QUE TEM...

A Barata diz que tem

ISABELA
ANA GEARIZ

a Barata diz que tem
um fio de fio
é mentira da Barata
Ela tem é uma só,
lá, lá, lá, lá, lá, lá,
Ela tem é uma só

a Barata diz que tem
um anel de formatura
é mentira da Barata
Ela tem é cascadorio
lá, lá, lá, lá, lá, lá,
Ela tem é corca d'ouro

lá, lá, lá, lá, lá, lá,
Ela tem é corca d'ouro

a Barata diz que tem
uma cama de marfim
é mentira da Barata
Ela tem é de copim
lá, lá, lá, lá, lá, lá,
Ela tem é de copim

a Barata diz que tem
um sapato de veludo
é mentira da Barata
o pé dela é bludo
lá, lá, lá, lá, lá, lá,
o pé dela é bludo

lá, lá, lá, lá, lá, lá,
o pé dela é bludo






Figura 9- Cantiga- A Barata diz que tem

PINTINHO AMARELINHO

PINTINHO AMARELINHO
MEU PINTINHO AMARELINHO
CABE AQUI NA MINHA MÃO (NA MINHA MÃO)
QUANDO QUER COMER BICCHINHOS
COM SEUS PEZINHOS ELE CISCA O CHÃO
ELE BATE AS ASAS
ELE FAZ PIU PIU
MAS TEM MUITO MEDO É DO GAVIÃO

micoella E gaviao


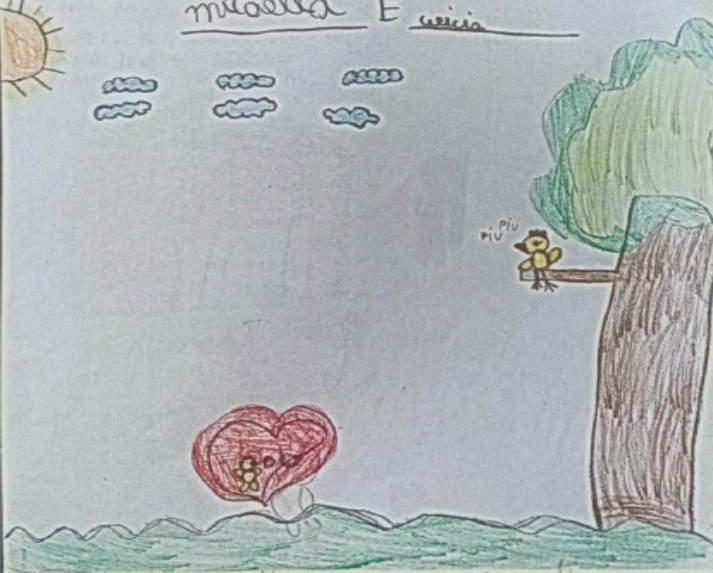


Figura 10 – Cantiga -Pintinho amarelinho

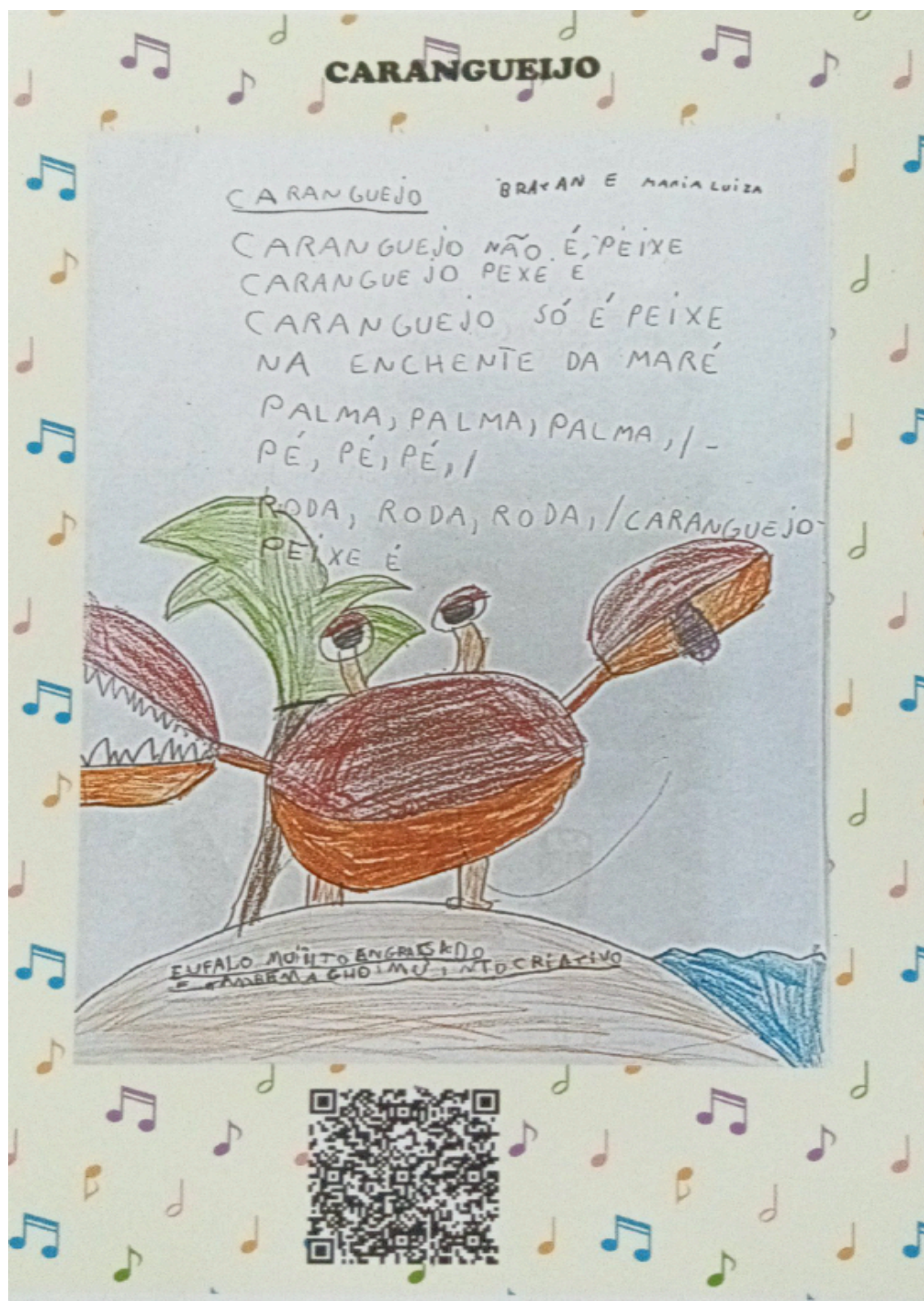


Figura 11- Cantiga Caranguejo